الطفل من الحمل الى الرشد

(الجزء الثانى : الصبى والمراهق)



تأليف

د . محمد عماد الدين اسماعيل

الطفل

من الحمل إلى الرشد

الجزء الثاني



الطفل

من الحمل الى الرشد

(الجزء الثاني : الصبي والمراهق)

تأليف

د. محمد عماد الدين اسماعيل

أستاذ ورئيس قسم علم النفس
بجامعات عين شمس وطرابلس والكويت
وخبير بمنظمة اليونسكو سابقاً



الطبعة الأولى

١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م



دار القلم للنشر والتوزيع

شارع السور - عمارة السور - الطابق الأول

هاتف ٢٤٥٧٤٠٧١ - ٢٤٥٨٤٧٨ - برقيا توزيعكو

ص.ب ٢٠١٤٦ الصفاة 13062 الكويت


إهداء ...
إلى كل من له
ولاية على طفل
أهدى هذا الكتاب

محتويات الكتاب

صفحة

الصَّبيّ

مدخل الى الباب الخامس

كيف نفهم طفل المدرسة الابتدائية

* مقدمة .
* المواجهة والتناقض .
* متطلبات النمو .
* الإنجاز فى مقابل الشعور بالنقص .
* خاتمة .

الباب الخامس

طفل المدرسة الابتدائية

(الإنجاز في مقابل الشعور بالنقص)

كيف نفهم طفل المدرسة الإبتدائيــة

مقدمــــة :

حتى وقت قريب جدا ، لم تكن هذه المرحلة تلقى أهمية كبيرة لدى علماء النفس من حيث فهمهم لنمو الشخصية . ففى نظرية التحليل النفسى مثلا ، اعتبرت السنوات التالية لحل « عقدة أوديب » ، مجرد فترة تكبت فيها النزعات الجنسية والعدوانية ، وتبقى نشطة فقط فى اللاشعور . ولقد أطلق فرويد على هذه المرحلة « مرحلة الكمون » ولم يسند إليها فى الواقع ، أية إضافات ذات دلالة فى تكوين الشخصية . وعلى هذا الأساس ظلت دراسة هذه المرحلة فى نظر علماء النفس بشكل عام ، ولمدة طويلة ، قليلة الجدوى فى فهم النمو النفسى للفرد .

على أن الاهتمام بنظريات إريكسون وبياجيه فى الوقت الحاضر قد غير هذه الصورة تغييرا كبيرا ، إذ أدّى – بالعكس – إلى تنشيط البحوث التجريبية والتفكير النظرى ، المتعلقة بنمو الطفل فى هذه المرحلة . وتركز هاتان النظريتان اهتمامهما على النمو المعرفى ، ونمو مفهوم الكفاءة والنمو المتزايد لاهتمام طفلنا هذا بالعمل وبالإنجاز . ففى هذه الفترة من الحياة ، بناء على هاتين النظريتين ، يبدأ الطفل بتعلم المهارات الأساسية للثقافة التى يعيش فيها ، سواء كانت هذه المهارات هى القراءة والكتابة والحساب أو الصيد أو الزراعة أو المهارات الصناعية الأولية . ويصرف الطفل فى تعلم هذه المهارات جزءا كبيرا من حياته اليومية . وكلما اكتسب قدرا أكبر من الكفاءة ومن القدرة على القيام بمهارات معينة ، أصبحت صورته عن نفسه أكثر واقعية من حيث ما يمكن أن يقدمه للمجتمع الكبير . على هذا الأساس برزت قيمة هذه المرحلة ، باعتبارها المرحلة التى يلتزم فيها الطفل ، لأول مرة فى حياته ، بتقديم شئ ما نحو وحدة اجتماعية أكثر اتساعا من الأسرة . ومن هنا ، كان لشعور الطفل بالإنجاز قيمة كبيرة فى نمو مفهومه عن ذاته وفى تكوين شخصيته . ولم تعد النظرة بعد إلى هذه المرحلة على أنها مجرد مرحلة « كمون » أو « ركود عاطفى » .

المواجهة والتناقض :

الطفل فى هذه المرحلة إذن ، يبدأ لأول مرة فى حياته ، يتخذ موقفا جديا من العمل والإنجاز . أو بعبارة أخرى فان الاتجاه الأساسى للشخص نحو العمل والإنجاز ينمو فى مرحلة الطفولة المتأخرة . ويساعد على ذلك بالطبع عوامل متعددة : يساعد عليه أولا : نمو الإمكانات المختلفة عند الطفل ، فى هذه المرحلة ، التى تمكنه من القيام بالعمل والإنجاز . ولعل أول ما يسترعى الانتباه فى هذا الصدد ، هو قدرة الطفل على اكتساب المهارات

فى جميع النواحى المعرفية والحركية والفنية والاجتماعية . فمن القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب والتاريخ والعلوم ، إلى القدرة على اتقان الكثير من الحرف اليدوية مثل أشغال الأبرة والأشغال الخشبية والجلدية وأعمال النسيج وغيرها ، إلى الرقص والغناء والفنون التشكيلية والموسيقى إلى العاب الكرة وكرة السلة والعاب التصويب ، وغيرها وغيرها من المهارات ، التى ذكرنا منها ما ذكرناه هنا على سبيل المثال وليس على سبيل الحصر .

وسنتحدث بالتفصيل على نمو هذه القدرات فى النواحى الحركية والعقلية وغيرها ، إلا أن الذى نريد أن نؤكده هنا هو أن الطفل فى هذه المرحلة يكون قد وصل إلى مستوى من النمو يمكنه من القيام بالكثير من الأعمال . وهذا هو الأساس الأول الذى يساعده على اتخاذ موقف إيجابى من العمل . ليس هذا فحسب بل أن طفلنا ليجد نفسه ، إلى جانب ذلك تواقا وشغوفا وميالا بشدة إلى الإنجاز فى كل مجال يستطيع أن يقوم فيه بعمل شئ ما . بعبارة أخرى فإن الطفل لا يكون معدا فقط لاكتساب المهارات والقيام بعمل أشياء نافعة ، بل يكون أيضا مدفوعا إلى ذلك بشدة .

فالمهارات التى يكتسبها الطفل فى هذه المرحلة هى مهارات جديدة ، وهى تجعله أقرب إلى ما يبديه الكبير من قدرات . وعلى ذلك فكل مهارة جديدة يكتسبها الطفل تزداد معها درجة استقلالية ، وربما تضاف معها مسئوليات جديدة بالنسبة له ، مما يزيد من شعور الطفل بأهميته وكفاءته . ولقد سبق أن أوضحنا أن الدافع إلى الكفاءة دافع أولى نستطيع أن نفسر فى ضوئه بشكل أوضح جميع مظاهر النمو . وعلى ذلك يمكن أن نعتبر الإنجاز فى هذه المرحلة هو وسيلة الطفل لتحقيق تلك الكفاءة .

وبالإضافة إلى هذه الدوافع الأولية لإكتساب المهارات فى هذه المرحلة ، هناك أيضا التدعيم الذى يلقاه الطفل من المجتمع فى نفس الاتجاه . فالآباء والمعلمون يشجعون الأطفال على الأتقان فيما يعملون ، وذلك عن طريق الدرجات التى يحصل عليها الطفل فى المدرسة ، أو الجوائز والامتيازات الخاصة ، أو الاطراء أو غير ذلك من وسائل التشجيع . وقد يعمل الرفاق أيضا كمصدر آخر من مصادر التشجيع على اكتساب المهارات ، وإن كانوا فى بعض الأحيان يقومون بإحداث بعض الآثار السلبية .

بل إن الثقافة بوجه عام تتوقع من الطفل فى هذه المرحلة – كما سبق أن أوضحنا – أن يتعلم ، ضمن أشياء أخرى ، المهارات الأساسية التى تقيمها تلك الثقافة . وفى الثقافة التى نعيش فيها يمكن أن نجمل تلك التوقعات فيما يلى :

متطلبات النمو :

١ - تعلم المهارات الأساسية فى النواحى المعرفية والحركية والفنية ، وقد سبق أن أشرنا إلى أمثلة لها .
٢ - التعاون الاجتماعى : التعاون مع الرفاق من نفس الجنس والتعاون فى اللعب (اكتساب روح الفريق) .
٣ - تقدير الذات : القدرة على الحكم بنفسه على إنجازاته ، ما إذا كانت على المستوى المطلوب أم لا .
٤ - الإلتزام بما يلقى عليه من مسئوليات وما يكلف به من واجبات .

موقف الثقافة إذن ، سواء من حيث تشجيعها للطفل على الإنجاز ، أو من حيث توقعاتها لما يجب أن يكون عليه فى نواحى النمو المختلفة ، لا يتعارض ، فيما يبدو ، مع الدوافع الأساسية له . ففيم المواجهة والتناقض إذن بين الطفل وبين المجتمع فى هذه المرحلة ؟ بعبارة أخرى ما هى الخبرات التى قد تجعل الطفل لا يحقق شعورا بالإنجاز ، والتى قد تحبط لديه تلك الدوافع الأساسية فى هذه الفترة من حياته ؟

الإنجاز فى مقابل الشعور بالنقص :

الواقع أنه لا موقف المجتمع ولا موقف الطفل يكون باستمرار مواتيا لتنمية الشعور بالإنجاز عند ذلك الأخير فى هذه المرحلة . بل لأسباب تتعلق بالطفل ذاته من ناحية وبموقف الثقافة التقليدية من ناحية أخرى ، قد يشيع لدى الطفل شعور بالنقص والدونية وعدم الكفاءة بدلا من الشعور بالإنجاز والكفاءة .

لقد سبق أن لفت أدلر (Adler, 1935) نظرنا إلى الدور الرئيسى الذى يمكن أن يقوم به « نقص عضوى » فى تشكيل الشخصية . ومن الممكن هنا أن نوسع دائرة هذا المفهوم ليشمل ، بدلا من « النقص العضوى » ، أى إعاقة جسمية أو عقلية يمكن أن تمنع الطفل من اكتساب مهارات بالذات . فإذا ما كانت نظم الثواب فى الثقافة موجهة بشكل قاطع نحو إظهار تلك المهارات ، بل نحو اتقانها ، فأننا لا نستبعد أن يعانى أولئك الأطفال الذين لا يستطيعون اكتساب تلك المهارات ، من مشاعر النقص والدونية . بل حتى بدون أن يكون هناك تعويق أو عجز حقيقى ، فإنه فى ثقافة تقوم على أساس من التنافس والمفاضلة ، ومع وجود ذلك المدى الواسع من الفروق الفردية فى القدرات ، تصبح الخبرات التى يعانى فيها الطفل من الشعور بالدونية أو عدم التكافؤ أمرا لا مفر منه . فلا يوجد أحد يستطيع أن يقوم بكل شئ على أحسن وجه . وسرعان ما يدرك الأطفال فى هذه المرحلة أنه

ليس فى مقدورهم أن يتقنوا كل مهارة يحاولون اكتسابها . وبالتالى ، فحتى الطفل الذى يكون لديه شعور إيجابى أو اتجاه جدى نحو العمل ، والذى يجد فى التحديات الجديدة شيئا مثيرا ، لا يملك فى هذا الإطار الثقافى ، إلا أن يعانى قدرا ما من مشاعر النقص بالنسبة لمهارة أو مهارات معينة لم يستطيع أن يتقنها .

ومع ذلك ، فإذا كنا نسلم – نظريا – بأن النجاح فى ناحية أو نواح معينة يعوض عن الفشل فى نواح أخرى ، فإننا نستطيع عندئذ أن نقلل – ونحن مطمئنين – من أهمية الفشل فى بعض النواحى ، أو بمعنى آخر من قيمة هذا الفشل فى معادلة « الإنجاز فى مقابل النقص ». على أن الاستنتاج النظرى كان يمكن أن يكون صادقا ، فقط ، لو أن الثقافة كانت تقف موقفا موحدا فى تقييمها للمهارات المختلفة . ولكن ذلك ليس هو الواقع . فالثقافة التى نعيش فيها لا تعطى جميع النواحى التى يمكن أن يبرز فيها الطفل نفس الدرجة من الأهمية . فالنجاح فى مجال القراءة مثلا يكافأ عليه الطفل بدرجة أكبر بكثير من النجاح فى إصلاح بعض العطب الذى قد يصيب سيارة قديمة . كذلك يلقى النجاح فى العاب الفرق تقديرا أكبر بكثير من النجاح فى إصلاح الراديو وهكذا .

المجتمع إذن يتدخل بعملية تدعيم فارق لنواح معينة دون نواح أخرى ، بحيث يصبح من الصعوبة بمكان على طفل يفشل أو يتخلف فى مهارات يقيمها المجتمع ، أن يعوض عن ذلك بالتميز فى مهارات أخرى لا تلقى من المجتمع نفس الدرجة من التقدير .

ويتدخل المجتمع ليخلق مشاعر النقص بطرق أخرى . كما يحدث مثلا عندما يقوم بعملية المفاضلة أو المقارنة بين الأطفال . فسواء فى المنزل أو المدرسة يواجه الأطفال بعبارات توحى بأنهم ليسوا على نفس المستوى الذى عليه طفل آخر قد يكون جارا أو أخا أو رفيقا أو زميلا بالمدرسة ... إلخ ، وأنه لا يليق بهم أن يكونوا أقل مستوى من هذا أو ذاك من الأطفال ، « لأنه لا ينقصهم شئ عنه » ، ..... وهكذا . بل إن تقدير التلاميذ فى المدرسة فى حد ذاته يوحى بأن منهم من هو متأخر ومنهم من هو متقدم . وينتقد الأطفال أو يكافئون على أساس من هذه المقارنة . مثل هذه الممارسات مع الأطفال تخلق تناقضا بين الدافع الذاتى للاشتراك فى نشاط ما من أجل الاستمتاع بالتحدى وبالإنجاز من ناحية ، وبين تقدير الطفل لذاته بناء على هذه الملاحظات وشكه فى قدرته وخوفه من الفشل ، من ناحية أخرى . « أنا أحب أن ألعب الكرة ، ولكنى كثيرا ما أتسبب فى الخسارة للفريق ، كما يقولون ، لذا اعتقد أننى لن ألعب » . إن بعض الأطفال فى هذه المرحلة قد يحجمون فعلا عن الاشتراك فى بعض الأنشطة خوفا من تعليقات زملائهم .

وأخيرا ، قد يثير المجتمع مشاعر النقص عند الأطفال أيضا عن طريق ما يرتبط به الفشل من قيم سلبية فى نظر ذلك المجتمع . ويوصل المجتمع رسالته هذه إلى الأطفال

من خلال مسارين : المسار الأول هو ذلك الذى يوجه فيه النقد إلى دافعية الطفل : « إذا كنت قد حاولت لكنت قد تجنبت الفشل ..» « الذى يحاول لابد له أن ينجح ، ولكنك لا تريد حتى أن تحاول .... » . بمثل هذه العبارات قد يواجه الوالد ابنه أو المدرس تلميذه بأسلوب لا يساعد بالمرة على إثارة الدافع ، بل على العكس قد يعمل على إطفائه . أما المسار الثانى فهو ذلك الذى توجه فيه الرسالة إلى قدرة الطفل . « أنت طول عمرك خايب » . رسالة تحمل معنى انعدام قدرة الطفل كلية على القيام بعمل ما . ولاشك أن مثل هذه الرسائل إن كانت تتضمن أى معنى بالنسبة للطفل ، فإنما تتضمن معنى واحدا : وهو أنه « عديم الكفاءة » ... « لا يستطيع أن ينجح » ..... وأن ذلك راجع إلى سبب يعتبر هو مسئولا عنه : إما عجزا فى الإرادة أو عجزا فى القدرة أو عجزا فى كليهما . بعبارة أخرى فإن الرسائل التى يتلقاها الطفل من المجتمع قد تنتهى به إلى أن يكوّن مفهوما عن ذاته أنه عاجز أو قاصر أو ناقص ، ويتحول هذا المفهوم إلى نظرة تشاؤم بالنسبة لإمكانية النجاح فى المستقبل .

إن طفل المدرسة الإبتدائية غالبا ما يشعر بالخجل إزاء الفشل تماما كما يشعر طفل ما قبل المدرسة بالخجل عندما يبلل سرواله . بل إن مشاعر الشك وانعدام الثقة إلى جانب مشاعر الذنب والخجل هذه ، مما يكون قد اكتسبه الطفل فى المرحلة نموه السابقة ، لترتبط ارتباطا وثيقا بمشاعر النقص التى قد يعانى منها الطفل فى المرحلة الحالية . إن التعليقات التى يتلقاها الطفل على فشله أو النتائج التى تترتب عليه ، تعنى أن هناك معيارا خارجيا للاتقان ، أو نموذجا مثاليا لم يستطع الطفل أن يصل إليه أو يحصله . ويكفى أن يمر الطفل بخبرات قليلة من الفشل ، لكى يخلق ذلك لديه – فى مثل ذلك المناخ الاجتماعى – مشاعر سلبية قوية يمكن أن تؤدى به إلى تجنب القيام بواجبات جديدة تفاديا للفشل المحتمل . ويدور الطفل بذلك فى حلقة مفرغة : من شعور بالنقص إلى عزوف عن القيام بنشاط إيجابى جديد إلى زيادة فى الشعور بالنقص وهكذا .

وفى الحالات المتطرفة ، أى تلك التى يعانى فيها الطفل من الشعور بالنقص فى أقصى درجاته ، يمكن أن نشاهد لديه عدم المبالاة وانعدام الثقة فى النفس والانعزال أو الانزواء التام . مثل هؤلاء الأطفال لا يجدون فى أنفسهم أية إمكانية للقيام بشئ ما نحو المجتمع الأكبر . ويصبح من المتعذر بالتالى ، بل قد يكون من المستحيل ، أن يتم عندئذ الاندماج التدريجى المفروض بين الفرد والبيئة الاجتماعية . وهذه نتيجة فى منتهى الخطورة ؛ إذ قد يصل الأمر بالطفل إلى شكل أو آخر من أشكال عدم التوافق .

على أن مثل هذه النتيجة الخطيرة ليست هى فى الواقع المثال الشائع لطفل هذه المرحلة ، وإنما أردنا هنا أن نبين كيف أن المجتمع الذى يعتمد – فى سبيل المحافظة على بقائه –

على دافع الفرد إلى الكفاءة والانجاز والاتقان ، قد يكون هو نفسه قوة هائلة فى سبيل القضاء على تلك الدوافع التلقائية وإشاعة الشعور بالنقص والعجز والدونية لدى أفراده .

خاتمـــة :

باختصار إذن ، فأن الطفل فى هذه المرحلة إذ يكون قد وصل إلى مستوى من النمو يؤهله إلى القيام بأعمال كثيرة ، واكتساب مهارات جديدة ، لذلك فإنه يجد إشباعا لدافع الكفاءة من خلال ما يمكن أن يحققه من إنجاز .

ويدعم المجتمع هذا الاتجاه لدى الطفل ما يلقاه هذا الأخير من تشجيع من الآباء والمعلمين وغيرهم على ما قد يصل إليه من تفوق واتقان وتميز فى المهارات التى يقيمها المجتمع .

على أن هذا الموقف نفسه من ناحية المجتمع لا يخلو من التناقض . فالثقافة التقليدية التى تقوم على أساس من المنافسة والمفاضلة ، تضع الطفل غالبا فى موضع المقارنة مع الآخرين ، بما يشعره بأن هناك معيارا خارجيا أو نموذجا مثاليا للأتقان ، لم يستطيع هو أن يصل إليه . ولا يملك الطفل إزاء هذا الموقف إلا أن يشعر بالنقص والدونية ، خاصة إذا كانت أساليب العقاب المترتبة على الفشل تنقل إلى الطفل هذه المعانى بما لا يتناسب مع احترامه لذاته وتقديره لما يجب أن يكون عليه .

فى هذا المناخ الاجتماعى الذى يتأرجح فيه طفلنا بين الشعور بالإنجاز والشعور بالنقص ، والذى يواجه فيه مجتمعا يتطلب منه أن يكون متميزا ، ولكنه فى نفس الوقت قد يستخدم أسلوبا يهدم لديه كل رغبة فى المحاولة أو الأقدام ، وفى ضوء التناقض الذى قد يقع فيه الطفل ، نتيجة لتلك الظروف بين دافع قوى نحو الإنجاز وبين نظم وأساليب اجتماعية قد لا تساعد الطفل على تحقيق ذلك الشعور ، سوف نقدم تفسيرنا لخصائص نموه فى هذه المرحلة كما سنضع خططنا لرعايته النفسية والاجتماعية .

ولكى يتحقق ذلك على أحسن وجه ممكن ، فسوف نتناول ثلاثة أبعاد رئيسية فى نمو الطفل فى هذه المرحلة : البعد الأول هو ذلك الذى يتعلق بالنمو الحركى والمعرفى واللغوى والبعد الثانى هو الذى يتعلق بالنمو الاجتماعى والخلقى ، أما البعد الثالث فهو ذلك الذى يتعلق بالفروق الفردية بين أطفال هذه المرحلة فى كل هذه النواحى . بعد ذلك ، سنحاول أن نرى كيف يمكن أن نستغل فهمنا هذا للطفل ، فى سبيل مساعدته على حل التناقض فى صالحه ، أى فى اتجاه الشعور بالإنجاز بدلا من تركه يتردى فى الاتجاه السلبى أى فى مشاعر النقص والدونية .

الفصل الثامن عشر
النمو الجسمي والمعرفي واللغوي لطفل المدرسة الابتدائية

* مقدمة .

النمو الجسمي

* التغيرات البيولوجية .
* التغيرات الجسمية والمهارات الحركية .

النمو المعرفي

* منطق المحسوسات .
* التصنيف والألعاب .
* التسلسل و مفهوم العدد .
* التذكر .
* التفكير .
* الإدراك والبحث عن المعلومات .
* دور المدرسة في النمو المعرفي .

النمو اللغوي

* المحادثة واتخاذ وجهة نظر الآخر .
* الدعابة والمزاح .
* اللغة المجازية .
* التقدم في قواعد اللغة .
* خلاصة .

النمو الجسمى والمعرفى واللغوى
لطفـــل المدرسة الإبتدائيـــة

مقدمـــة :

يبدأ معظم الأطفال هذه المرحلة بعد أن يكونوا قد مروا بنوع من الطفرة فى النمو الجسمى تشبه من بعض الوجوه تلك التى تحدث فى بداية المراهقة ، ولكن بدون عملية نضج جنسى بالطبع . ذلك أنه فيما بين الخامسة والسابعة يصبح الطفل ، على وجه العموم ، أكثر طولا وأقل سمنة بشكل يجعله يختلف تماما عما كان عليه فيما قبل الخامسة . ثم يسير نموه ببطء شديد نسبيا فيما بعد السابعة حتى تأتى الطفرة التالية التى تتميز بها مرحلة المراهقة . وفيما بين هاتين الطفرتين ، أى من حوالى السادسة أو السابعة حتى الثانية عشرة تقريبا ، يكون الطفل من النواحى الجسمية والعقلية والاجتماعية أقرب للكبير منه إلى الطفل الذى كان عليه سابقا ، وإن لم يكن ذلك بشكل تام طبعا .

ومع هذا التحول البادى على طفلنا فى هذه المرحلة ، سواء من ناحية المظهر الجسمى أو من حيث ما يستطيع أن يقوم به من أعمال وما يمكن أن يتحمله من واجبات تتوقع منه الثقافة عادة أن يكون أكثر كفاءة فى التفكير ، وأكثر نضجا فى علاقاته الاجتماعية مما كان عليه قبل ذلك . والجدير بالذكر أن هذا التوقع كان موجودا باستمرار على مر العصور وفى جميع الثقافات .

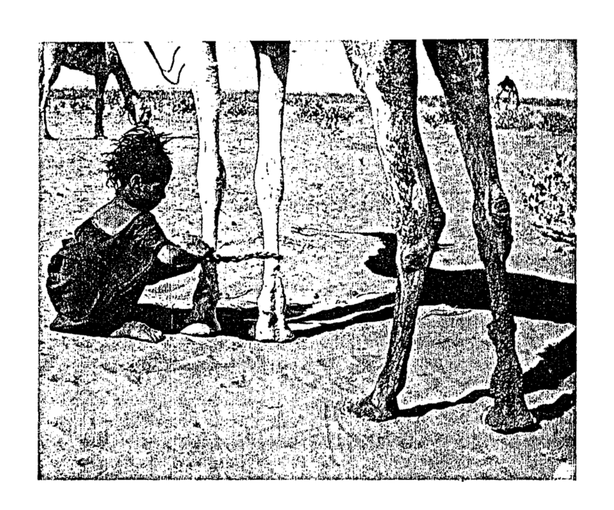
فالكثير من الوثائق التاريخية يشير إلى أن المجتمعات منذ زمن بعيد تعتبر أن التفكير « السليم » يبدأ عند سن السابعة . ففى العصور القديمة يعلن « القانون الإنجليزى العام » ، مثلا ، أن طفل السابعة قادر على معرفة الصواب من الخطأ ، ولذلك فانه يخضع للمحاكمة عند ارتكابه الجريمة ، وفى الحضارة الإسلامية يتضح هذا المعنى لمسئولية طفل السابعة فى الحديث الشريف « لاعب ابنك سبعا وأدبه سبعا وصاحبه سبعا ثم أطلق حبله على الغارب » . كذلك اعتبرت الكنيسة الكاثوليكية منذ فترة طويلة أن الأطفال يمكنهم أن يعرفوا الصواب من الخطأ عند سن السابعة ، ولذا فأن عليهم أن يبدءوا الاعتراف عندئذ .

ولقد أظهرت دراسة لأكثر من خمسين مجتمعا زراعيا لازالت فى مرحلة الأمية ، وجود تغيرات جذرية فى معظم هذه المجتمعات فيما يتعلق بالأدوار والمسئوليات التى تسند إلى الأطفال فيما بين الخامسة والسابعة من العمر . فأطفال السادسة أو السابعة فى تلك

المجتمعات ، يتوقع منهم أن يبدءوا فى رعاية اشقائهم الصغار وأن يتولوا العناية بالحيوانات وبتغذيتها ، وأن يجمعوا المواد كالحطب وغيره . مما قد تحتاجه الجماعة (Weisner & Gallimore 1977) . ولعلنا نلاحظ ذلك أيضا فى كثير من المناطق الريفية أو البدوية فى المجتمعات العربية ، بل لدى كثير من الأسر التى تعيش فى الحضر من الفئات الأقل حظا من الناحيتين الاجتماعية والاقتصادية .

والأمر لا يختلف كثيرا فى القطاعات الأكثر تحضرا من المجتمعات الحديثة . ذلك أن النظرة إلى طفل السابعة تظل هى هى وأن اختلف نوع الواجبات أو المسئوليات التى تلقى على عاتقه . فنحن نتوقع من طفل السادسة أو السابعة فى أغلب الأحيان أن ينتقل فجأة من المنزل إلى المدرسة الإبتدائية ، حيث يجد نفسه وقد أصبح عليه أن يصرف خمس أو ست ساعات خارج المنزل دون أى إشراف أو حتى مجرد تواجد من ناحية الوالدين . وبالرغم من أن بعض الأطفال فى هذه السن يمكن أن يكون له باع قديم فى الذهاب إلى المدرسة باعتبار حضوره سنوات فى الحضانة والروضة ، إلا أن كلا الوالدين والأطفال أنفسهم تعتبرون أن السنة الأولى الإبتدائية شئ آخر ففيها يبدأ الطفل تعليمه داخل الفصل فى ساعات محددة ، وتبعا لمنهج تعليمى محدد يكتسب من خلاله مهارات أشبه بما يقوم به الكبير ، حيث يقرأ ويكتب ويحسب ... وفيها نهاية عهد الطفل « بالطفولة » وبداية عهده بالجدية والمسئولية ، وفيها توقع لأن يكون الطفل أكثر كفاءة فى التفكير وأشد نضجا فى علاقاته الاجتماعية .

وعلى ذلك ، فسواء أكانت الواجبات أو المسئوليات التى تلقى على عاتق الطفل فى هذه المرحلة ، هى التحصيل المدرسى ، أو العمل فى الحقل ، أو المساعدة فى أمور الحياة الأخرى ، فإن هناك اتفاقا فى جميع الأحوال على أن تغيرا أساسيا يطرأ على حياة الأطفال فى الفترة بين الخامسة والسابعة من العمر . وإن هذا الاتفاق فى النظرة إلى طفل السابعة عبر العصور وعبر الثقافات ، وهذا الإجماع على ما يمكن أن تكون عليه الأدوار الاجتماعية الجديدة لطفل هذه المرحلة ، لم يقم فى الواقع على غير أساس . ذلك أن مجموعة من التغيرات الجسمية والمعرفية تعترى الطفل بالفعل فى هذه السن (السادسة أو السابعة) ، وتعتبر ، فيما يبدو ، هى المسئولة عن التوقعات والأدوار الاجتماعية الجديدة التى تسند إلى أطفال هذه المرحلة . وسوف نعرض فيما يلى لطبيعة هذه التغيرات .



الشكل ١٨ – ١ طفل السابعة عبر العصور وعبر الثقافات يسند إليه باستمرار الجديد والكثير من مسئوليات الكبار .

أولا : فى النمو الجسمى

التغيرات البيولوجية :

فى حوالى السادسة من العمر ، وفى وقت متزامن مع الطفرة الجسمية العامة التى أشرنا إليها فى الفقرة السابقة ، يعترى المخ هو الآخر طفرة فى النمو من حيث الحجم والوظيفة معا . ويبدو أن هذه التغيرات فى حجم ووظيفة المخ ذات صلة أيضا بنمو المستوى المعرفى الجديد لدى الطفل ، الذى سنتحدث عنه فيما بعد . حقا أن هناك تغيرا فى حجم ووظائف المخ مصاحبا لكل مستوى من مستويات النمو المعرفى ، إلا أن التغير الذى يحدث فى هذه المرحلة

هو أدقها توثيقا . ولشدة ترابط هذه التغيرات بعضها ببعض : الجسمية والبيولوجية والسيكلوجية فقد أطلق عليها « تحول ٥ – ٧ » . (The 5-7 shift (S.White 1970) .

ويمكن أن نجمل ما يحدث من تغيرات فى المخ فى هذه الفترة فيما يلى :

١ – يصل العديد من مناطق الارتباط (Association Areas) الموجودة على اللحاء[1] والتى تلعب دورا أساسيا فى الذكاء ، إلى درجة رئيسية على طريق النضج . بمعنى أنها تستكمل معظم نمو « النخاعين » (Myelin) الخاص بها وهو المادة العازلة للألياف العصبية التى تسمح للأعصاب بتوصيل أسرع وأكثر كفاءة للتيارات العصبية (Lecours, 1975) .

٢ – تظهر الموجات الكهربائية للمخ ، أو ما يسمى برسم المخ الكهربائى ، زيادة حادة نحو التردد الأعلى ؛ وهو ما يدل على زيادة فى النضج (Epstein 1980) .

٣ – يحدث تغير فى الجهد[2] المستثار بصريا ، أى فى النشاط الكهربائى للمخ استجابة لومضة ضوئية مفاجئة تحدث أمام العين ، ذلك أن التسجيلات التى أخذت لنشاط المخ ، أوضحت أن حجم تلك الاستجابة يزداد بشكل واضح عند سن السادسة ثم يقل تدريجيا حتى يصل إلى مستوى الراشد ، وإن كانت هناك زيادة أخرى أقل فى سنوات المراهقة (Milne, 1967) .

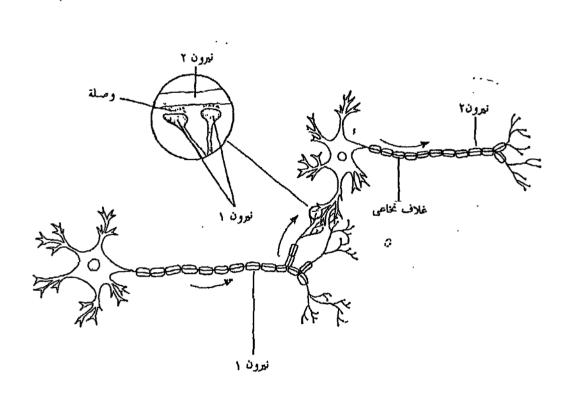
٤ – يبدو أن هذه التغيرات لها تأثير أيضا على مسار بعض الاضطرابات التى كانت سائدة فى المراحل السابقة ، بما فى ذلك مرضى الـ PKU والتشنجات الناتجة عن الحمى . والـ PKU عبارة عن خلل أيضى ناتج عن عيب وراثى . وإذا لم يعالج هذا الخلل فانه يتسبب فى إحداث التخلف العقلى والنشاط الزائد وعدم الاستقرار ، لما يحدثه هذا الخلل من تلف فى المخ . ولتجنب هذه النتائج توضع بعض القيود على تغذية الطفل بعد الولادة مباشرة ، وتستمر هذه القيود حتى سن السادسة . أما بعد السادسة فترفع هذه القيود دون أن تكون هناك أى خطورة على المخ . واذ يتزامن ذلك الوضع مع ما يحدث بالمخ من تغيرات ، لذلك كان الفرض بأن هذه التغيرات قد يكون لها تأثير على مسار ذلك الخلل الأيضى المسمى PKU . وبالمثل فإن الأطفال الذين يعانون من تشنجات أثناء الحمى لا يحدث لهم ذلك فى الغالب بعد سن السادسة (Brow and Warner 1976, Kagan 1970, Carter 1964) .

---

(١) الغشاء الخارجى المغطى للمخ ، والذى توجد عليه مراكز الإحساس والحركة والعمليات العمليه .

(٢) الجهد فى لغة الكهرباء هو القوة الدافعة الكهربائية معبرا عنها بالفولتات .

بعد هذه الطفرة التى تحدث فى نمو المخ بين الخامسة والسابعة ، تأخذ عملية النمو فى البطء أو تتوقف بالمرة . ذلك أن الموجات الكهربائية للمخ لا تظهر عليها بشكل عام أنه زيادة فيما بين الثامنة والحادية عشرة (Epstein 1980) كذلك يبقى محيط الرأس هو هو تقريبا من بداية الثامنة حتى نهاية التاسعة . (Eichoin and Bayley 1962) .



الشكل (١٨ - ٢) يبين الغلاف النخاعى الذى يغطى الألياف التى تتكون منها الوحدات العصبية .

التغيرات الجسمية والمهارات الحركية :

بعد حدوث الطفرة فى النمو الجسمى التى أشرنا إليها ، يستمر نمو الطفل فى الطول والوزن ببطء وثبات شديدين ، وذلك حتى بداية المراهقة . ومع هذا الثبات والاستقرار فى النمو الجسمى لطفل هذه المرحلة ، يلاحظ تقدم واضح فى اكتسابه للمهارات الحركية . فلا يكاد الطفل يصل إلى سن السابعة من عمره ، إلا ويكون قد أصبح متقنا للمهارات الحركية الأولية كالمشى والجرى والقفز ، كما يكون قد أتقن أيضا مهارات أخرى كأستخدام أدوات المائدة وربط حذائه واستخدام الأقلام والألوان والمقص وغير ذلك من هذه الناحية سواء من حيث زيادة الاتقان أو من حيث اتساع وتنوع المهارات التى يمكن أن يقوم بها . وقد يصل الأمر بالطفل فى هذه المرحلة إلى حد اتقان مهارات على درجة كبيرة من التعقيد . فالطفل الذى يركز فى هذه المرحلة على تعلم مهارة كالعزف على آلة موسيقية أو الحياكة . أو السباحة أو كرة السلة مثلا ، يمكنه أن يصبح بارعا فيها عند وصوله إلى العاشرة أو الحادية عشرة .

على أنه بالرغم من ذلك الثبات النسبى للنمو الجسمى لأطفال المدرسة الإبتدائية من سنة إلى أخرى بشكل عام ، إلا أنه يلاحظ فروق فردية كبيرة فى أطوال الأطفال فى هذه المرحلة . وقد يصل مدى هذه الفروق بين أطفال السن الواحدة من الاتساع ، إلى الحد الذى به قد يتوقف تماما نمو طفل متوسط الطول عند سن السابعة ولمدة سنتين ومع ذلك يظل اعتبار هذا الطفل فى حدود السواء تماما من حيث الطول عند سن التاسعة (Tanner 1978) .

ويزداد هذا المدى فى الفروق الفردية إلى الضعف تقريبا إذا أخذنا فى الاعتبار الثقافات المختلفة . ففى دراسة ثقافية عابرة وجد أن هناك فرقا فى الطول قد يصل إلى ١٨ بوصة بين الثقافة التى يصل فيها متوسط الطول عند سن الثامنة إلى أدنى مستوى وبين تلك التى يصل فيها هذا المتوسط عند أعلى مستوى (Meredith 1971) . ويبدو أن هذه الفروق فى الطول بين الثقافات المختلفة تعود بشكل أكبر إلى التغذية ومدى العناية الصحية ، بمعنى أن أكثر الأطفال طولا فى المتوسط يأتى من الثقافات الأوفر غذاء والأحسن عناية بالصحة . أما إذا ما تساوت هذه الظروف ، أى إذا ما توفرت العناية الطبية والتغذية الصحية لفئة معينة من الأطفال فى الثقافة الواحدة ، فإن الذى يحدد الطول عندئذ بشكل أكبر هو العوامل الوراثية .

ثانيا : فى النمو المعرفى

عند سن السادسة أو السابعة ، يدخل الأطفال فى المرحلة الثالثة من مراحل النمو الأربعة التى حددها بياجيه ، وهى مرحلة « العمليات العيانية » (الحسية) (Concrete Operations) . ويقصد بالعمليات العيانية القدرة على التفكير المنطقى فى الأمور الحسية ، أو بعبارة أوضح ، فى الأشياء التى تقع فى خبرة الطفل المباشرة فى حياته اليومية . ويتضمن هذا التحديد للعمليات العيانية خاصيتين هامتين : الخاصية الأولى هى منطقية التفكير فى هذه المرحلة ، بمعنى أن الطفل يكون قد تخلص من صفة التفكير الذاتى التى كان يتصف بها فى المرحلة السابقة ، وأصبح موضوعيا فى تفكيره . والخاصية الثانية هى محدودية التفكير فيما هو عينى أو محسوس مما يقع فى خبرة الطفل اليومية المباشرة ، وبذلك نكون قد استبعدنا إمكانية التفكير المجرد الذى هو من خصائص النمو المعرفى للمرحلة التالية (أى المراهقة) ، (Inhelder & Piaget 1964) . ولعل وجود هذه القدرة عند طفل المدرسة الإبتدائية ، والذى أيدته المئات من البحوث والدراسات ، يعتبر من أشد الحقائق المتعلقة بنمو الطفل رسوخا . وفيما يلى شرح تفصيلى لهذه القدرة :

منطق المحسوسات :

لكى تفهم بوضوح التغير الذى يطرأ على النمو المعرفى عند طفل هذه المرحلة ، أو بعبارة أخرى لكى نفهم المقصود بالقدرة التى أصبح يتمتع بها الآن ، علينا أن نرجع إلى الوراء قليلاً لنتذكر كيف كان طفلنا هذا ينظر أو يفكر فى الأمور المحيطة به فى المرحلة السابقة . ولنبدأ بالملاحظات والتجارب التى ذكرنا أن بياجيه كان يجريها على أطفاله عندئذ . ولنختر واحدة من تلك التجارب وهى تجربة الإنائين ، حيث كان يعرض على الطفل إناءان متماثلان مملوان بكميتين متساويتين من السائل . ويسأل الطفل عما إذا كان الإناءان مملوئين بنفس القدر . وبعد أن يجيب الأطفال على هذا السؤال بالإيجاب ، يصب السائل الموجود فى أحد هذين الأنائين فى إناء آخر أطول وأرفع من الإناء الأصلى ، وذلك تحت سمع وبصر الطفل . ويسأل الطفل مرة أخرى عما إذا كان الإناءان (الجديد والأصلى) يحويان نفس القدر من السائل . إن طفل الرابعة – كما نذكر – كان يجيب بأن الإناء الطويل يحوى قدرا من السائل أكبر من ذلك الذى يحويه الإناء الأصلى .

وفى تجربة أخرى كان يعرض على الطفل كرتان من الصلصال متماثلتان فى الحجم . وأيضا تحت سمع وبصر الطفل ، تسوى إحدى الكرتين بحيث تصبح رفيعة وطويلة فى شكل الأصبع أو الخيارة . ويسأل الطفل ما إذا كان مقدار الصلصال أكبر فى الكرة أم فى الأصبع

(الشكل الجديد لإحدى الكرتين) أم أنهما متساويان ومرة أخرى يجيب الطفل « إن الأصبع يحتوى على مقدار أكبر لأنه أطول » .

وهكذا كان موقف الطفل فى المرحلة السابقة من جميع التجارب المماثلة ، سواء كانت تتعلق بالحجم أم الوزن أم بالعدد أم بالمساحة أو غير ذلك من الأبعاد أنه لم يكن ، بعد ، قد حل مشكلة « الاحتفاظ » (Conservation) . أى الاحتفاظ (ذهنيا) بالكم أو بالمقدار ثابتا (حجما كان أو وزنا أو عددا أو مساحة . ذلك أنه كان « يركز » (Centers) على بعد واحد فقط (الارتفاع فى تجربة السائل فى الآنية ، والطول فى تجربة الصلصال) وبذلك يتغير المقدار أو الكم (فى نظره) بتغير الشكل فى كل حالة ، لأنه لا يستطيع أن يستوعب (فى ذهنه) أكثر من بعد واحد فقط من المشكلة فى كل مرة .

والآن ماذا يحدث إذا واجهنا طفل هذه المرحلة (طفل المدرسة الإبتدائية) بهذه التجارب ؟ الواقع أن طفلنا الآن ستكون إجابته على الأسئلة السابقة مختلفة تماما . إنه سيجيب بأن الإناء الأصلى والإناء الجديد (أطول كان أم أقصر) يحتويان على نفس القدر من الماء ، وأن الكرة من الصلصال والشكل الجديد الذى تحولت إليه يحتويان على نفس القدر من الصلصال ، وهكذا . وتفسير ذلك – فى رأى بياجيه – أن الطفل لآن قد استطاع أن « يتحرر من التركيز » (Decenters) ، بمعنى أنه قد تجاوز مرحلة التركيز على بعد واحد فقط وأصبح بإمكانه أن يستوعب أكثر من بعد : الارتفاع والاتساع معا فى تجربة الآنية والسائل ، والطول والارتفاع معا ، فى تجربة الصلصال .

العمليات العيانية عند بياجيه إذن ، تلك القدرة الجديدة التى يكتسبها الطفل فى هذه المرحلة ، التى تمكن الطفل من أن ينتقل من التركيز على صفة واحدة (أو بعد واحد) إلى التنسيق بين (أو الأخذ فى الاعتبار) أكثر من بعد . وبذلك يمكن للطفل أن يحتفظ بالكم (المقدار) ثابتا . ذلك أنه فى مشكلة كمشكلة الصلصال مثلا ، لا يركز الطفل الآن على الطول فحسب ، بل يربط بين كل من الطول والارتفاع معا ، (الطول فى التكوين الأشبه بالأصبع والارتفاع فى الكرة الأصلية) . ليكون من هاتين الصفتين أو من هذين البعدين مفهوما أو تصورا عاما عن المقدار الكلى الثابت للصلصال .

يضيف بياجيه أن العمليات العيانية هى عبارة عن أفعال عقلية (mental actions) أو « تصورات » (representations) قابلة للمعكوسية (Inhelder & Piaget 1964) (reversible) . مثلا تصور أن كرة من الصلصال التى دحيت حتى أصبح شكلها أشبه بالخيارة أو الأصبع ، يمكن أن نعود مرة ثانية إلى شكلها الكروى الأصلى ، يعتبر فعلا عقليا قابلا للمعكوسة . مثال آخر هو معرفة أنه ٣ + ٥ = ٨ تعنى أن ٨ – ٥ = ٣ . وندخل

هذه الصفة (المعكوسية فى تعريف العملية "Operation" . فالعملية (العيانية) قابلة للانعكاس وبذلك تعرف العملية العيانية . "Concrete Operation" . بأنها ذلك الفعل العقلى ، وعكسه ، الذى يتم بشأن الصفات المحسوسة الحقيقية للأشياء . فالطفل يعرف أن كمية الصلصال الموجودة فى الكرة لا تختلف باختلاف تشكيلتها لأنه يعرف أن هذه التشكيلات المختلفة يمكن ارجاعها إلى الأصل . فإذا أعدنا دحى الأصبع مرة أخرى ، فإننا نستطيع بذلك أن نعيده إلى شكله الكروى الأصلى وحجمه الأصلى كذلك .

وربما زاد فى إيضاح طبيعة هذه القدرة المعرفية الجديدة والهامة عند طفل هذه المرحلة ما جاءت به « النظرية البياجية الجديدة » (Neo-Piagetian Theory) من وصف للعمليات العيانية باعتبارها « انساقا معرفية » . (Concrete Operational Systems) (Biggs &. Collins 1982, Case 1980, Fisher 1980, Halford 1970) ويقصد بالنسق المعرفى فى هذه الحالة قدرة الطفل على أن يحتفظ فى ذهنه بعدد من الصفات لشئ ما ، وبعدد من الصفات لشئ آخر فى نفس الوقت ، وأن يقيم علاقة (أو يقارن) ، بالتالى ، بين هاتين المجموعتين من الصفات ، وذلك بطريقة منهجية . وعلى ذلك فالطفل الذى يمتلك هذه القدرة يمكنه أن يحفظ فى ذهنه كلا الطول والعرض لكرة الصلصال وكذلك كلا الطول والعرض ، كلا منهما بالآخر ، هذه القدرة على التنسيق بين هاتين المجموعتين أو الجمع بينهما فى نسق واحد هى التى تمكن الطفل من أن يدرك « امكانية العكس » (المعكوسية) وأن « يتحرر من التركيز » فى مشكلة الاحتفاظ بكم الصلصال . ذلك أنه يدرك أن إعادة تشكيل الصلصال لن يغير من مقداره ، لأن الطول والعرض يتغيران معا ويعوض كل منهما الآخر .

هذا التفكير المنطقى لا يظهر فجأة وإنما تبدو بوادره عند سن الرابعة ، أو الخامسة حيث يصبح فى مقدور الطفل أن يقيم علاقة بين تصورين (أى أن يحفظ فى ذهنه صفتين لشئ واحد ما ، ويقيم علاقة بينهما) . فيستطيع فى تجربة الصلصال أن يقيم علاقة بين الطول والعرض فى كرة واحدة فقط ويقول ، مثلا ، أن دحى الكرة لجعلها أرفع يزيد أيضا من طولها . إلا أن فى هذه المرحلة لا يستطيع ، بعد ، أن يقيم علاقة بين طول وعرض الكرة ما من ناحية وطول وعرض كرة أخرى فى نفس الوقت . وبدون هذه القدرة (أى القدرة على تكوين هذا النسق المعرفى الذى يربط بين مجموعتين من الصفات فى نظام واحد متكامل) ، فان الطفل فى هذه السن (الرابعة أو الخامسة) لا يمكنه أن يفهم أن كرتين يحويان نفس المقدار الصلصال يمكن أن يظلا كذلك (أى متساويين) إذا ما حولت إحداهما إلى شكل أصبع وبقيت الأخرى على شكلها الأصلى .

إن وصول الطفل إلى هذه المرحلة – مرحلة العمليات العيانية – ليعتبر خطوة رئيسية فى النمو المعرفى . ذلك أنه يمد الطفل بأداة جديدة قوية تصل به إلى آفاق أبعد بكثير من مجرد

القدرة على الاحتفاظ بالكم ثابتا . فالأطفال الذين يكونون قد وصلوا إلى هذه المرحلة يمكنهم أن يتخذوا وجهة نظر الآخر ، حتى فى المواقف الشديدة التعقيد ، وأن يقارنوا وجهة النظر هذه بوجهة نظرهم هم . وعلى هذا الأساس يصبح فى مقدورهم أن يقوموا بعملية التواصل بكفاءة ، وأن يوسعوا إدراكهم للأدوار الاجتماعية : كدور الأب والأم والزوج والزوجة والمحامى مثلا . فيستطيع الطفل فى هذه المرحلة أن يفهم أن الشخص الواحد يمكن أن يكون له أكثر من دور : كما هو الحال عندما يكون الأب زوجا ومحاميا فى نفس الوقت . ويستطيع الأطفال – بناء على هذه القدرات الجديدة أيضا – أن يقوموا بالألعاب والمباريات التى تخضع للقواعد مثل كرة القدم أو الدومينو أو غيرها مما كان يبدو لهم شديد التعقيد قبل ذلك بسنة أو سنتين . كذلك يمكنهم أن يقوموا بالانجازات المطلوبة منهم فى المدرسة كالقراءة والكتابة والحساب .

باختصار فإن نمو العمليات العيانية يسمح للأطفال بأن يفكروا فيما حولهم تفكيرا يتسم بصفتين أساسيتين : ١ – الموضوعية (المنطقية) ٢ – الكمية : بمعنى أن الظواهر الطبيعية تبدو من حولهم على درجة واضحة من الثبات والموضوعية كما أنهم يستطيعون أن يعالجوها معالجة كمية أى أن يعدوها ويقيسوها .

وربما كان فى ظهور هذه القدرة على التفكير المنطقى الكمى فى عالم المحسوسات ، سواء كان ماديا أو اجتماعيا ، ما يفسر لنا ما سبق أن أشرنا إليه من توقع المجتمعات على اختلاف أنواعها لما يمكن أن يقوم به الطفل فى هذه المرحلة . وفيما يلى تفصيل للمهارات المعرفية التى يمكن للطفل فى هذه المرحلة أن يقوم بها بناء على تمتعه بهذه القدرة .

التصنيف والألعاب :

يستطيع الطفل فى هذه المرحلة بفضل ذكائه العيانى ، الذى سبق أن أوضحنا طبيعته ، أن يفهم كيف أن الأشياء والأحداث يمكن تصنيفها فى فئات ، وكيف يمكن لهذه الفئات ذاتها أن تنتمى إلى بعضها البعض ، مثلا يمكنهم أن يتعرفوا على « الورود » و « القرنفل » و « الياسمين » كأنواع فرعية ضمن فئة « زهور » . كما يمكن أيضا أن يتعرفوا على فئة « الزهور » كنوع فرعى من فئة أعم هى « النبات » . هذه القدرة على تجميع فئات فرعية تحت فئة أعم أو تقسيم فئة عامة إلى فئات فرعية تسمى « تجميع الأنواع » ، وهو ما يستطيع طفل السابعة أن يقوم به بنجاح (Addition of Classes) .

ويبدو الفرق واضحا فى هذه القدرة بين طفل الرابعة والخامسة من ناحية وطفل السابعة من ناحية أخرى ، فيما قام به بياجيه من تجارب هامة فى هذا الصدد (Inheld and Piaget, 1964) . فى هذه التجارب يعرض على طفل فى الرابعة سبع دمى تمثل كلاب

حراسة ، وثلاث تمثل كلاب صيد وأربع تمثل قططا . وبعد أن يقوم الطفل بتجميع هذه اللعب فى فئات ثلاثة : كلاب حراسة وكلاب صيد وقطط ، يوجه إليه المجرب بعض الأسئلة : « أى اللعب هىّ الكلاب » ؟ ويشير الطفل إلى كلاب الحراسة وكلاب الصيد . « أى اللعب هى القطط » ؟ . ويشير الطفل إلى القطط ، « أى اللعب حيوانات » ؟ ويشير الطفل إلى المجموعات الثلاثة جميعا . « هل كلاب الحراسة أكثر أم كلاب الصيد أكثر » ؟ ويجيب الطفل صوابا بأن كلاب الحراسة أكثر . « كم عدد كلاب الحراسة » ، ويجيب الطفل صوابا « سبعة » . « هل عدد الكلاب أكثر أم عدد القطط » ؟ ويجب الطفل صوابا مرة أخرى . « عدد الكلاب » .

وهنا يوجه المجرب إلى الطفل سؤالا دلاليا فيقول : « هل عدد الكلاب أكثر أم كلاب الحراسة أكثر » ؟ ويجيب الطفل ، خطأً بالطبع ، « كلاب الحراسة أكثر » ويسأل المجرب « هل عدد الكلاب أكثر أم الحيوانات أكثر » ؟ ويجيب الطفل « الكلاب أكثر » .

هذا وقد يخطئ بعض الأطفال فى الإجابة بطريقة أخرى ، فيقررون مثلا أن هناك نفس العدد من الكلاب وكلاب الحراسة أو أن هناك نفس العدد من الكلاب والحيوانات .

وتبين هذه التجارب أن طفل الرابعة أو الخامسة يفهم بعض الأشياء عن التصنيف أو عن الأنواع . فإذا كانت له ألفة بالقطط أو الكلاب مثلا فإنه يستطيع أن يصنف الكلاب الدمى والقطط الدمى فى فئتين منفصلتين ، بل وقد يصنف فئة منها إلى أنواع فرعية ، كأن يصنف الكلاب مثلا إلى كلاب حراسة وكلاب صيد . ولكن عندما تصل المسألة إلى المقارنة بين أنواع وأنواع فرعية متعددة فى نفس الوقت ، عندئذ تظهر الصعوبة . والأطفال فى تلك المرحلة (مرحلة ما قبل العمليات) يجدون هذه الصعوبة فى التصنيف لأنهم لا يستطيعون أن يربطوا ذهنيا بين الأنواع (الكلاب والقطط) والأنواع الفرعية (كلاب الحراسة وكلاب الصيد) . بمعنى أنهم لا يستطيعون أن يحفظوا فى ذهنهم كلا الأنواع والأنواع الفرعية فى نفس الوقت وأن يُنقلوا الذهن من هذه إلى تلك وبالعكس . ولعلنا نتذكر فى هذا الصدد ما سبق أن قلناه من أن طفل الرابعة أو الخامسة ، وإن كان يستطيع أن يحفظ فى ذهنه صفتين لشئ ما ويقارن بينهما ، إلا أنه لا يستطيع أن يربط بين مجموعتين من الصفات (لشيئين مختلفين) فى نسق واحد متكامل . ذلك أن هذه القدرة الأخيرة (تكوين أنساق معرفية) لا تظهر إلا فى مرحلة العمليات العيانية . ولذلك فإن طفل السابعة وليس قبل ، هو الذى غالبا ما ينجح فيما سميناه بتجميع الأنواع عندما تكون هذه مألوفة لديه طبعا .

وفى حصه تصنيفية أخرى – وهى ما يمكن أن نسميه « مضاعفة الأنواع » (Multiplication of Classes) تقسم فئتان كل منهما إلى أنواع فرعية متقابلة ، لكى ينتج

عن ذلك أنواع مشتركة ، مثلا تقسم الزهور إلى ورود وقرنفل والألوان إلى أحمر وأبيض ثم يجمع بينهما فى أنواع مشتركة من ورد أحمر وقرنفل أحمر وورد أبيض وقرنفل أبيض . وهنا أيضا نجد أن طفل الرابعة والخامسة قد يستطيع أن يقوم بهذه العملية التصنيفية عندما تكون الصفات أساس هذا التصنيف المشترك قليلة وواضحة . أما عندما تتعدد الصفات التى تتخذ أساسا للتصنيف كما يحدث عند تقسيم الأحمر إلى فاتح وأحمر قانى وأحمر وردى ، مثلا ، ويقسم القرنفل إلى أنواع ، وهكذا ، فأن أطفال ما قبل العمليات يختلط عليهم الأمر ولا يستطيعون أن يقوموا بعملية التصنيف بنجاح . ولكن عندما يبلغ الطفل السادسة أو السابعة فإنه يستطيع أن يفهم هذا النوع من التقسيم حتى إذا تنوعت وتعددت الصفات أساس التقسيم لتشمل حتى صفات غير أساسية مثل الحجم أو عدد البتلات أو غير ذلك .

ولاشك أن عملية التصنيف هذه سواء عن طريق جمع الأنواع أو مضاعفة الأنواع ، تعتبر عملية أساسية بالنسبة للكثير من العمل المدرسى ، والألعاب ، والهوايات ، التى يقوم بها الطفل فى هذه المرحلة (مرحلة المدرسة الابتدائية) . فالطفل الذى يدرس الجغرافيا مثلا يجب أن يعرف أن هناك قارات وشعوبا وعواصم ومدنا وغير ذلك مما تصنف فيه المفاهيم الجغرافية . ليس هذا فحسب بل يجب أن يعرف أن مصر والكويت وسوريا والمغرب مثلا تنتمى إلى بعضها البعض بشكل وأن مصر والمغرب وأفريقيا تنتمى إلى بعضها البعض بشكل آخر ، يشبه انتماء الكويت وسوريا وآسيا ، وهكذا . كذلك تنظيم مجموعات طوابع البريد أو العملات أو صور لاعبى كرة القدم أو غيرها ، يتطلب القدرة على التصنيف . بل يتطلب هذه القدرة أيضا فهم قواعد الألعاب المختلفة . فالكرة إذا تعدت خط الملعب قد تكون « رمية تماس » أو قد تكون « رمية ركنية » تبعا لمن أخرجها ، وأين كان خروجها . وباختصار فإن جميع الألعاب ابتداء من « لعب الورق » إلى « السلم والثعبان » إلى « مونوبولى » وغيرها ، جميعا يحتاج إلى القيام بعمليات تصنيف سواء على مستوى جمع الأنواع أو مضاعفة الأنواع .

التسلسل ومفهوم العدد :

وإذا اضفنا إلى التصنيف عملية السلسلة أى القيام بوضع الأشياء فى تدرج معين ، فاننا بذلك نكون قد حصلنا على العنصرين الضروريين لتكوين مفهوم العدد . وهذا أيضا هو ما يستطيع طفل السابعة أن يقوم به . والتسلسل أو السلسلة هى تنظيم الأشياء المتشابهة – كما أشرنا – فى وضع معين تبعا لتدرجها من الأكبر إلى الأصغر أو من الأصغر إلى الأكبر ، أو من أى بعد آخر ، كدرجات اللون مثلا . وتنمو هذه القدرة على مراحل . ذلك أن الطفل يمكنه أولا أن يصنف الأشياء فى مجموعات صغيرة من بندين أو ثلاثة بنود فى كل

منها ، وفى داخل هذه المجموعات يقوم الطفل بعملية تسلسل : أى يتعرف على الأصغر والأكبر داخل المجموعة الواحدة . إلا أنه لا يستطيع ، بعد ، أن يضع جميع الأشياء الموجودة بالمجموعات فى سلسلة واحدة . بعد ذلك يستطيع الطفل أن يقوم بعملية السلسلة ولكن عن طريق المحاولة والخطأ ، أى أنه يحاول أن يضع الأشياء فى نظام معين دون أن يكون لديه تصور واضح للعلاقات التسلسلية منذ البداية . وعلى ذلك فهو يحاول ويخطىء ، ثم يبدل ويغير إلى أن يصل إلى التنظيم الصحيح بطريقة عملية وليس بشكل منهجى . وأخيرا يصل الطفل إلى مرحلة يستطيع عندها أن يواجه المشكلة بطريقة منهجية ، فيبحث عن « الأصغر » أولا ، مثلاً ، ثم عن أصغر المتبقى بعد ذلك ، وهكذا .

ويتضمن هذا الأسلوب المنهجى أن الطفل قد أصبح فى مقدوره الآن أن يعرف أن « ب » أصغر من « أ » ولكنها أكبر من « جـ» . ومعنى ذلك أن الطفل قد استطاع أن يحمل فى ذهنه أكثر من متغير وأن يقيم علاقات بينها . ويصقل هذا الأسلوب المنهجى بدرجة أكبر عندما يكون فى استطاعة الطفل أن يعرف أنه . إذا كانت « أ » أكبر من « ب » ، و « ب » أكبر من « جـ» فإن « أ » تكون أكبر من « جـ» وهذه الدرجة فى النمو المعرفى لا يتوقع أن يصل إليها الطفل قبل سن السابعة (Piaget & Inhelder, 1969)

ومع نمو هذه القدرة على التسلسل والتصنيف تنمو قدرة الطفل على الاحتفاظ بالعدد ثابتا ، أو بمعنى آخر يتكون لديه مفهوم العدد كشىء ثابت بصرف النظر عن المظهر الخارجى للأشياء . فبعد أن كان الطفل يحكم على عدد الأشياء أكثر أو أقل ، بناء على مظهرها الخارجى ، أى ما إذا كانت ممتدة على مساحة أكبر أو مساحة أقل ، يصبح فى مقدوره أن يحتفظ بالعدد ثابتا مهما تغير هذا المظهر . ومن التجارب التى اجريت فى هذا الصدد : يعرض على الطفل عدد من الخرزات (ثمانية مثلا) موضوعة على خط مستقيم بين كل واحدة والأخرى منها مسافة ويعرض عليه كذلك نفس العدد ولكن فى كومة واحدة ويسأل الطفل عن أى المجموعتين يحتوى على عدد أكبر من الخرزات . ويجيب طفل الرابعة أن المجموعة الأولى تحتوى على عدد أكبر أما طفل السابعة فإنه يستطيع أن يعد هذه ويعد تلك ويجيب صوابا بالطبع أنها متساوية .

إن الطريقة الوحيدة التى يمكن لطفل ما قبل العمليات أن يصل بها إلى الحكم الصحيح بالنسبة للعدد هى طريقة المزواجة أو التقابل . ففى التجربة السابق ذكرها مثلا يمكن أن يصل إلى هذا الحكم عن طريق وضع خرزة من الكومة أمام كل خرزة من المجموعة الأولى (المستقيمة) . ولكن عندما نعيد وضع هذه المجموعة مرة أخرى فى شكل كومة فإنه يخطى مرة أخرى ، بالرغم من أنه كان قد قام بنفسه بعملية التقابل تلك .

أما طفل مرحلة العمليات فانه يصبح فى إمكانه ليس فقط أن يقوم بالعد ، بل أيضا بعمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة . كما يستطيع أيضا أن يستخدم هذه المفاهيم الحسابية فى القياس . وقد قام بياجيه باختبار نمو مهارة القياس عن طريق التجربة الآتية : يعرض على الطفل كومة من المكعبات وبرج مبنى من مكعبات مماثلة وموضوع على طاولة صغيرة . ويطلب من الطفل أن يقيم على أرضية الحجرة برجا مساويا لذلك البرج فى الارتفاع . ولقد أسفرت هذه التجربة عن الملاحظات الآتية :

١ — يأخذ صغار الأطفال فى وضع المكعبات الواحد فوق الآخر حتى يصل أعلى البرج إلى نفس المستوى تقريبا الذى عليه البرج الآخر ، متغاضين بذلك عن فرق المستوى القاعدى للبرجين . وهذا شئ متوقع من أطفال ما قبل العمليات الذين يحكمون على الكم بما يظهر لهم فقط .

٢ — أما أطفال السادسة فيحاولون أن يحصلوا على ارتفاع البرج الاختبارى بحصره بين يديهم ، ثم ينتقلون إلى البرج الآخر لقياسه بنفس الطريقة مطمئنين إلى أن أيديهم سوف تبقيان على نفس البعد عندما ينتقلون من هذا البرج إلى ذاك .

٣ — يحاول الأطفال الأكبر سنا أن يستخدموا نقطتين على جسمهما للقياس .

٤ — وأخيرا ، فى حوالى السابعة يبدأ الأطفال يفطنون إلى قيمة اختيار أداة مستقلة للقياس . وكانت أول أداة لهم هى عبارة عن برج ثالث يقيمونه على المائدة ثم يأخذونه لكى يكون مقياسا للبرج المقام على أرضية الحجرة ويتضمن هذا العمل ما سبق أن أشرنا إليه ، من أن الطفل يمكنه فى هذه المرحلة أن يدرك العلاقة بين أكثر من متغيرين : إذا كان البرج أ = ب وكان البرج أ = ج ، إذن فإن البرج ب = ج .

ثم تتطور هذه الأداة القياسية فتصبح عبارة عن عصى . ولكن لكى تكون مفيدة بالنسبة للطفل ، يجب أن تكون فى نفس ارتفاع البرج . أما بداية القياس الحقيقى فتأتى عندما يكتشف الطفل أن عصى صغيرة يمكن أن تستخدم عن طريق تطبيقها على البرج عدة مرات . هذا الاكتشاف يتضمن — فى رأى بياجيه — عمليتين منطقيتين (أو بعبارة أخرى عمليتين حسابيتين) : الأولى : عملية قسمة ، أى أن الكل مكون من أجزاء يضاف إلى بعضها البعض . والثانية عملية جمع ، أى أنه بإضافة جزء إلى عدد آخر من الأجزاء يمكن أن نكون نسقا أو تنظيما كليا من هذه الأجزاء .

التذكر :

يعتبر التغير الذى يطرأ على عملية التذكر أيضا من المعالم الهامة للنمو فى هذه المرحلة . ذلك أن عملية التذكر هى ذاتها عملية أساسية فى الحياة المعرفية . فالاحتفاظ بالمعلومات والقدرة على استرجاعها لا غنى عنها فى معالجة المواقف وحل المشكلات ، أى فى التفكير والتعلم . ولعل القصور الواضح فى قدرة الطفل على التعلم فى المراحل السابقة مرجعه عدم استطاعة ذلك الطفل تحديد البيانات اللازمة أو الاحتفاظ بها .

والذاكرة ليست مجرد عملية تخزين للمعلومات أو تسجيل آلى للمعارف الجديدة . بل أنها تتضمن عمليات تنظيمية تشمل ايجاد العلاقات بين هذه المعارف بعضها وبعض (كما فى عملية التصنيف) ، كما تشمل الربط بين المعارف الجديدة والمعارف القديمة ، وهكذا . بعبارة أخرى فإن الذاكرة تتضمن عملية احتواء للمعرفة الجديدة ضمن إطار تصورى ذاتى موجود بالفعل . ويتطلب هذا الاحتواء عملية تفسير أو إعادة صياغة للمعرفة الجديدة بحيث يمكن أن ترتبط بما هو موجود بالفعل فى الذاكرة . كما يتطلب هذا الاحتواء أيضا القيام بعمليات « استنتاج » تساعد على استدعاء هذه المعرفة فيما بعد .

وتنمو هذه القدرة التنظيمية بشكل واضح عند طفل هذه المرحلة ، أى فيما بين السادسة والحادية عشرة . وكلما تحسنت هذه القدرات تحسنت معها القدرة على التذكر بالطبع ، ذلك أن الاحتفاظ بالمعلومات يكون أسهل إذا ما صيغت هذه المعلومات ضمن اطار تنظيمى معين . وعلى ذلك نجد أن أطفال الحادية عشرة ، بسبب تفوقهم فى القدرة على التصنيف (وهى عملية تنظيمية) ، يتقدمون كثيرا على أطفال السادسة فى تذكرهم للمعلومات (A. Brown et al. 1983) .

فإذا ما طلب من الأطفال تذكر قوائم من الكلمات التى تحتوى على بنود يمكن تصنيفها فى فئات مثل : تفاح ، كمثرى ، موز ، مثلاً نجد أن بعض أطفال الثامنة يمكنهم تصنيف هذه البنود ، والبعض الآخر فى هذه السن لا يستطيع . أما عند سن الحادية عشرة ، فإن معظم الأطفال يقومون بتنظيم المواد التى يطلب منهم تذكرها .

ومما يزيد من قدرة الأطفال على التذكر أيضا فى هذه المرحلة ، تحسن قدرتهم على الاستنتاج . ففى دراسة أجريت على الأطفال فى سن السابعة والثامنة والحادية عشرة ، قرئت عليهم ثمانى جمل ، بعضها كان يقرر بصريح العبارة استخدام آلة ، أما البعض الآخر فكان يتضمن فقط هذا المعنى . مثلا : « ضرب الولد الكرة بالمضرب » ، و « حفر العامل الأرض » (متضمنا استخدام الجاروف) . وعندما طلب من الأطفال فيما بعد أن يسترجعوا

الجمل الثانية ، اعطيت لهم أسماء الآلات كمفتاح للتذكر فى كل حالة . ولقد وجد أنه بالنسبة لكل من أطفال السابعة والثامنة ، أفاد أعطاء هذه الكلمات (التى تعبر عن الآلات) ، فقط فى حالة الجمل التى كانت فيها أسماء الآلات صريحة وليست مضمرة . أما فى الجمل التى كانت فيها هذه الأسماء مضمرة لم يكن اعطاؤها مفيدا فى عملية التذكر عند هذه الفئة . ذلك أن عدم قدرة أطفال السابعة والثامنة على استنتاج الآلات فى تلك الجمل جعل اعطاءها لهم عديم الفائدة . أما أطفال الحادية عشرة فقد استطاعوا ، مع هذه المعاونة أن يتذكروا ، كلا النوعين من الجمل : ما كان فيها التعبير عن الآلة صريحا وما كان فيها ذلك التعبير مضمرا . ذلك أن هؤلاء الأطفال كانوا قد استنتجوا بالفعل أن الجاروف ، مثلا ، لابد وأن يكون قد استخدم فى حفر الأرض . (Paris & Lindauer, 1976) .

والأطفال فى هذه المرحلة لا يتميزون فقط بنمو قدراتهم على التذكر ، بل بنمو وعيهم أيضا بتمتعهم بهذه القدرات ، وكذلك وعيهم بالوسائل والأساليب التى تستخدم لتحسينها . بعبارة أخرى فأنهم يعرفون ما الذى عليهم أن يعملوه لكى يحتفظوا بالمعلومات المراد الاحتفاظ بها ، وما الذى يتبعونه من وسائل أو يضعونه من خطط لكى يحصنوا أنفسهم ضد النسيان .

فالأطفال فى هذه المرحلة يعرفون مثلا أن ادراك العلاقات بين الأشياء يساعد على عملية التذكر . فعندما عرضت قائمة من الكلمات الزوجية بعضها من المتضادات مثل « أبيض – أسود » . وبعضها لا ينبىء عن وجود أى علاقة مثل « مارى تمشى » ، ثم سئلوا أى الأزواج من الكلمات يكون تذكره أسهل ، جاءت الإجابات مؤكدة تماما لهذه الحقيقة . ذلك أن أطفال الصف الخامس الإبتدائى – كما هو واضح من الجدول رقم (١٨ – ١) عرفوا أن من الأسهل أن يتذكر المرء الكلمات التى توجد بينها علاقة ما ، فى حين أن أطفال الروضة لم يكونوا على هذا المستوى .

الجدول رقم ١٨ – ١ : عدد الأطفال الذين اختاروا المتضادات أو الجزافى من الكلمات الزوجية (Kreutzer et al. 1975)

السنة الدراسية	المتضادات	الجزافى	كلاهما
الروضة	٦	١٠	٤
السنة الأولى	١٠	١٠	صفر
السنة الثالثة	١٨	٢	صفر
السنة الخامسة (الإبتدائية)	٢٠	صفر	صفر

والأطفال فى هذه المرحلة أيضا يستطيعون أن يضعوا لأنفسهم خططا تحصنهم ضد النسيان – كما سبق أن أشرنا . ولقد سئلت مجموعة من الأطفال فى أعمار مختلفة السؤال التالى : « لنفرض أنك تنوى الذهاب إلى صالة التزلج غدا مع أحد أصدقائك بعد الخروج من المدرسة مباشرة ، وأردت أن تتأكد من أنك لن تنسى أن تأخذ حذاء التزلج معك فى الصباح عند الذهاب إلى المدرسة . ما هى الوسيلة التى تضمن بهذا ذلك ؟ هل يمكنك أن تفكر فى شئ فى هذا الصدد ؟ ما هو عدد الوسائل التى يمكنك أن تفكر فيها لهذا الغرض ؟ » .

ولقد خرج الأطفال بعدد من الخطط المتنوعة مثل :

١ – التفكير فى تذكر حذاء التزلج قبل النوم .
٢ – أن يطلب من الأم تذكيره بذلك .
٣ – وضع الحذاء إلى جانب حقيبة الكتب .
٤ – كتابة مذكرة بذلك ووضعها فى مكان بارز ..... الخ .

الجدول (١٨ – ٢) : عدد الخطط المستخدمة فى التذكر يزداد بزيادة السن (Kreulzer et al. 1975

السنة الدراسية		عدد الخطط					
		صفر	١	٢	٣	٤	المتوسط
الروضة		٨	١٢	٥	صفر	صفر	,٨٥
السنة الأولى		٢	٢٨	٥	٣	١	١,٤٠
السنة الثالثة		صفر	٢٠	١٥	٨	٣	٢,٤٥
السنة الخامسة (الإبتدائية)	صفر	٢٠	١٩	١٣	٦		٢,٩٥

التفكـــير :

يظهر التغير فى تفكير الطفل من خلال طريقته فى فهم وتفسير الظواهر الطبيعية فى العالم المحيط به . ولقد وجدنا أن الطفل فى المرحلة السابقة (مرحلة ما قبل العمليات) يسقط نفسه على الكون المحيط به ويفسر كل شئ على شاكلته ، أى أن يسبغ الحياة على الأشياء الجامدة كما لو كان لكل منها « روح » أو قدرة ذاتيه تحركها . ولقد كانت الحركة هى

الظاهرة التى ركز عليها بياجيه بحثه فى التفكير عند الأطفال ، لأنه كان يعتقد أن تفسيرات الأطفال للحركة تمثل « النقطة الرئيسية التى يتركز حولها جميع أفكار الطفل عن العالم » . (Piaget, 1951, p.60)

وها هى بعض استجابات الأطفال فى الأعمار المختلفة للأسئلة التى كان يوجهها لهم بياجيه عن حركة السحاب ولقد صنفها بياجيه فى خمس مراحل :

المرحلة الأولى : هى تلك التى سبق أن تحدثنا عنها لدى طفل ما قبل العمليات حيث يعتقد الطفل (فى سن الخامسة) أن السحاب يتحرك كما نتحرك نحن وكما تتحرك الكلاب وكما تتحرك القطط ..... الخ .

المرحلة الثانية : هى تلك التى يتميز بها طفل السادسة حيث يبدأ الطفل يحس بأهمية وجود عامل خارجى . فيقرر الطفل أن السحاب يتحرك لأن الله أو الناس يدفعونه إلى الأمام . على أن هذه المرحلة لا يتخلى فيها الطفل كلية عن اسباغ الحياة على السحاب ذلك أنه يقرر أن السحاب لابد أن يستمع إلى الأوامر التى تصدر إليه (من الله أو من الناس » .

المرحلة الثالثة : وتظهر عند سن السابعة حيث يعتقد الطفل أن السحاب يتحرك كأستجابة لتأثير الاجرام السماوية الأخرى كالشمس أو القمر مثلا . وهنا أيضا تظل القوة التى تمارس على السحاب ينظر إليها كقوة شخصية وإن كانت تصدر من الاجرام السماوية . بعبارة أخرى يظل تفكير الطفل بعيدا عن تفسير الحركة كظاهرة ناتجة عن أسباب طبيعية .

المرحلة الرابعة : هى تلك التى يمر بها طفل التاسعة وتعبر عنها إجابة الطفل أن الرياح هى التى تحرك السحاب ، إلا أن الرياح ذاتها تصدر من السحاب . وعلى ذلك تظل هناك صعوبة لدى الطفل فى التمييز بين الحركة الصادرة عن إرادة ذاتية والفعل الصادر عن قوى خارجية .

وأخيراً ، عند سن العاشرة يصل الأطفال إلى التفسير الميكانيكى ، وهو أن الرياح تدفع السحاب ولكن الرياح ليست ناتجة عن السحاب .

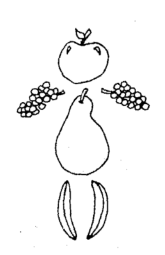
هذا نموذج لتغير التفكير عند الطفل فيما يتعلق بتفسير الظواهر من حوله . ولقد وجد بياجيه أن هذا النموذج لنمو التفكير عند الطفل ينطبق على تفسيرات الطفل السببية للعديد من الأشياء الأخرى ، كحركة الشمس والقمر والمياه (الأنهار والبحيرات والبحار) وكذلك على تفسيره لمصدر الرياح والتنفس ، وتفسيره لكيفية عمل الآلات كالدراجة والآلة البخارية وغيرها .

الإدراك والبحث عن المعلومات :

عندما يصل الأطفال إلى مرحلة العمليات العيانية لا تتحسن فقط قدراتهم على التذكر والتفكير ، بل تتحسن أيضا قدراتهم على الإدراك والبحث عن المعلومات . والإدراك هو التفسير الذى نسبغه – بطريقة آلية نسبيا – على البيانات التى تأتينا عن طريق الحواس ، فلا تأتى هذه البيانات – فى خبرتنا – إلا وقد اتخذت شكلا أو معنى معينا . ويعتبر بياجيه (Piaget 1969) أن الذى يحدد إدراك المثيرات المعقدة لدى صغار الأطفال هو – إلى حد كبير – الطريقة التى يعمل بها جهازهم الحسى ، بشكل آلى تقريبا . ولكن كلما كبر الأطفال فإنهم يكتسبون القدرة على التغلب على هذه التوجهات الآلية ، ويبدءون فى تنظيم البيانات الواردة إلى حواسهم بطرق أكثر تنوعا .

وفى دراستهم للتغيرات النمائية التى تطرأ على عملية الإدراك ، نظر علماء النفس بشكل خاص إلى الطريقة التى يجمع بها الأطفال المعلومات الإدراكية ، وكذلك إلى طريقتهم فى إدراك الخداع الحسى (البصرى على وجه الخصوص) ، كذلك الذى يظهر فى الشكل (١٨ – ٣) . وتعتمد معظم دراسات الخداع على أشكال يمكن إدراكها بطريقة مزدوجة ، أو بمعنى آخر يمكن أن يرى فيها الشخص شيئين أو أكثر . ففى الشكل (١٨ – ٣أ) مثلا يمكن أن يرى الشخص إما شجرة أو بطة . فالأطفال فى سن الثانية أو الثالثة عادة لا يرون لا الشجرة ولا البطة . أما عند الرابعة أو الخامسة فإنهم يرون فقط الشجرة . وعندما يبلغ الطفل السابعة أو الثامنة يمكنه أن يرى كلا الشجرة والبطة ، خاصة إذا ما تلقى مساعدة فى ذلك . ولكن يبدو أنه لابد لنا أن ننتظر حتى يبلغ الطفل العاشرة أو الحادية عشرة لكى نتوقع من معظم الأطفال فى هذه السن أو يروا كلا من الشجرة والبطة بدون مساعدة . ويبدو أن هذه القدرة على رؤية شيئين فى شكل واحد تنشأ عن « المعكوسية » التى هى خاصية من خصائص مرحلة العمليات العيانية . فكما أن أطفال هذه المرحلة يستطيعون « عقليا » أن يعكسوا تحول قطعة الصلصال فى تجارب الاحتفاظ – كما سبق أن رأينا – كذلك فإنهم يستيطعون أن يعكسوا « إدراكيا » ما يرونه فى اختبارات الخداع .

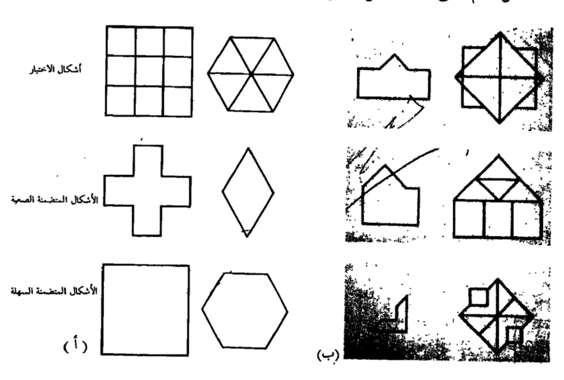

(ب)


(أ)

الشكل (١٨ – ٣) : يستخدم الخداع البصرى فى اختبار نمو الإدراك . وفى هذا الشكل يمثل (أ) خداع « الشكل – الأرضية » أما (ب) فيمثل خداع « الكل – الجزء » . (عن Elkind 1978) .

ويمثل الشكل (١٨ – ٣ب) نوعا آخر من الخداع . ومرة أخرة نجد أن أطفال ما قبل المدرسة يرون فى هذا الشكل شيئا واحدا . وعادة ما يكون هذا الشئ هو ما يراه الكبار عند النظر إلى الشكل لأول مرة . فهم إما يرون الكل (الرجل) أو الأجزاء (الفاكهة) . أما أطفال الخامسة أو السادسة فأنهم عادة ما يتأرج إدراكهم بين الفاكهة والرجل قائلين مثلا : « أرى بعض الفاكهة ، لا ، بل أرى رجلا . ولكن عندما يسألهم المجرب » ما الفاكهة التى ترونها « فأنهم عادة ما يجيبون » لا توجد فاكهة بل رجل فقط » .

نوع ثالث من الخداع هو ذلك الذى يطلب عليه : « الأشكال المتضمنة » (Embeded Figures) ويمثل الشكل ١٨ – ٤ مثالين لهذا اللون من الخداع . ويستطيع الأطفال فى سن ٤ و ٥ سنوات أن يصلوا إلى حل البنود السهلة فى هذه الاختبارات أما البنود الصعبة فلا يصل إليها الطفل قبل سن السادسة أو السابعة . وفى هذه البنود الصعبة يكون الشكل المطلوب العثور عليه مختفيا تحت شكل عام . ولابد أن يصرف الطفل النظر عن ذلك الشكل العام حتى يجد الشكل المطلوب .



الشكل (١٨ – ٤) يمثل الحلول السهلة فى (أ) الأشكال السفلى فى حين يمثل الحلول الصعبة الأشكال العليا . وفى (ب) يطلب من الطفل أن يحدد الشكل الموجود إلى اليسار ضمن الشكل الموجود إلى اليمين .

عن (Embeded Figures Test, Consulting Psycholgists Press 1971) .

ولاشك أن السيطرة على كل هذه الأنواع من الخداع يتطلب من الطفل القدرة على أن يتحرك بإدراكه جيئة وذهابا بين تشكيلين أو أكثر فى الشكل الواحد ، متغاضيا عن التشكيل العام ، لإدراك شكل متضمن ، أو متنقلا من الكل إلى الأجزاء (كما فى الرجل والفاكهة) أو من الشكل إلى الأرضية (كما فى الشجرة والبطة) . هذه القدرة على التحكم فى الإدراك لا قبل بها لطفل ما قبل المدرسة . أما فى مرحلة العمليات العيانية فيبدو أن النمو المعرفى للطفل يزوده بهذه القدرة .

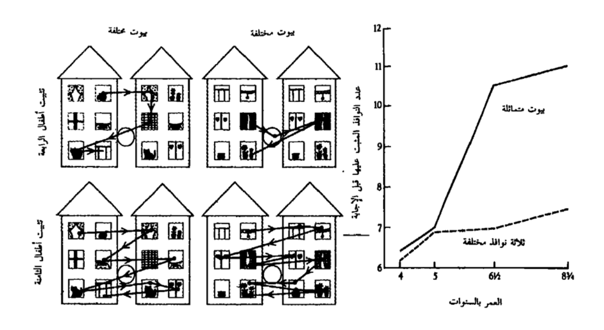
ومن الطبيعى أن هذه القدرات الجديدة التى تنمو لدى طفل المدرسة الإبتدائية تؤثر فى سلوكه فى الحياة اليومية كما تؤثر فى سلوكه – على النحو الذى رأينا – فى المختبر . فنجد الطفل فى هذه المرحلة – ضمن أشياء أخرى – يستطيع أن يعثر على الأشياء المختبئة بشكل أسرع بكثير مما يستطيعه طفل ما قبل المدرسة سواء كانت هذه الأشياء المختبئة حلوى أو أشياء أخرى قد خبأها منه والداه أو زميل له فى لعبة « الاستغماية » . كذلك يستطيع الأطفال فى هذه المرحلة أن يكتشفوا بسهولة أكبر الأشياء التى قد تختلط بشكل طبيعى مع الأرضية التى توجد عليها ، كما هو الحال مثلا فى وجود حشرة خضراء على ورقة شجر أو فى وجود ضفدع فى بركة أو عملة معدنية على الأرض ، وهكذا . وفى سن العاشرة يستطيع الطفل أن يميز وجه شخص مألوف لديه أو صوته ضمن زحام شديد ، حتى ولو كان قد قابل ذلك الشخص لمرة أو مرتين فقط (Mann et al. 1979) .

البحث عن المعلومات :

لاشك فى أن زيادة القدرة على التحكم فى الإدراك لا تبدو فقط فيما يمكن أن يراه الأطفال ، بل أيضا فى الطريقة التى يتبعونها فى البحث عن المعلومات . فعن طريق تسجيل حركات العين عند الأطفال استطاع الباحثون أن يتأكدوا من أن أطفال السادسة والسابعة يصبح فى مقدورهم أن يبحثوا عن البيانات المرئية بشكل أكثر منهجية وأكبر كفاءة . ففى تجربة استخدمت فيها رسوم لمنازل معقدة كما يبدو فى الشكل (١٨ – ٥) مثلا ، طلب من الأطفال أن يقرروا ما إذا كان المنزلان متماثلين أو مختلفين . وكانت النتيجة أن معظم الأطفال دون السادسة قاموا بعملية بحث بالعينين ، تتسم بالسطحية والتعجل وتفتقر إلى المنهجية . أما بداية من السادسة فإن معظم الأطفال قاموا بالمقارنة بين المنزلين بطريقة منهجية أكثر ، متطلعين من هنا إلى هناك بين النوافذ المتقابلة لكى يكتشفوا الفروق المحتملة .

كذلك فإن القدرة على الاستمرار فى البحث تتقدم كثيرا فى نفس هذه السن ، أى فى حوالى السادسة . ففى إحدى الدراسات طلب من الأطفال أن يبحثوا عن جميع علامات + فى شكل كان يحتوى على كثير منها . ووجد أنه حتى سن الخامسة فإن الأطفال لم

يستطيعوا أن يجدوا إلا القليل من هذه العلامات . أما فى سن السادسة فإن معظم الأطفال استطاعوا أن يجدوا معظم تلك العلامات . وفى سن السابعة كانت قدرة الأطفال على إيجاد العلامات لا تقل عن قدرة الكبار (Vurpillot 1976) .



الشكل (١٨ – ٥) : يوضح المقارنة بين أطفال الرابعة وأطفال الثامنة من حيث طريقة البحث عن أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين المنازل .

ختاما ، يمكن أن نقول أنه فى حالة الإدراك ، كما فى مجالات أخرى متعددة للسلوك ، تنمو لدى أطفال المدرسة الإبتدائية قدرات قريبة الشبه بتلك التى يتحلى بها الكبير . على أن الطفل ، لكى يصل بقدراته هذه إلى مستوى الراشد ، يقتضى منه ذلك شيئا آخر إلى جانب مجرد شحذ مهاراته الإدراكية الخاصة ، وهو أن يرى من وجهة نظر الآخرين ، وبدقة . وهذا هو ما سنوضحه فى الفقرة التالية .

دور المدرسة فى النمو المعرفى

بالرغم من أن عملية التعليم تستمر مع الفرد طوال حياته إلا أن ذلك النوع من التعليم غير المخطط أو غير المقصود تختلف اختلافا جذريا عن التعليم المقصود والمخطط له فى الفصول الدراسية . ذلك أن التعليم غير المقصود ينبنى على الملاحظة أساسا وتستخدم فيه اللغة أقل ما يكون . يقول الأب أو الأخ الأكبر للطفل مثلا : « شوف أنا بأعمل ازاى وأعمل زيى » أو « بص لى وأتعلم » « أنا عاوزك تتعلم ازاى تعملها » . وهنا بالطبع لا يضع الكبير للصغير القاعدة أو المبدأ الذى يحكم ذلك الشئ الذى يريد أن يعلم إياه ، إلا فى القليل النادر . وكل ما يحدث هو أن يلاحظ الطفل الكبير أو يشترك معه فى النشاط المطلوب تعلم . ثم من هذه الخبرات المتراكمة يتعلم الصغير أخيرا كيف يقوم بهذا العمل أو ذاك .

وعلى العكس من ذلك ، فإن عملية التعلم فى معظم ما يجرى فى المدرسة إنما تتم من خلال اللغة . ذلك أن المعلم غالبا ما يبدأ بالتقرير اللفظى للقاعدة أو المبدأ العام الذى تندرج تحته الحقائق التى يريد أن يعلمها لتلاميذه . أو على الأقل فإنه يقوم بعرضه لهذه الحقائق عن طريق الوصف اللفظى لها . أما الربط بين الأمثلة العينية لهذه الحقائق وبين المبدأ العام المجرد منها فإنه يأتى غالبا فى نهاية عملية التعلم . مثلا يتعلم معظم تلاميذ المدارس أن « الاسم » هو ما يطلق على شخص أو مكان أو شئ أو فكرة . والكلمة إما اسم أو فعل أو حرف . وذلك قبل أن يستطيع الأطفال تحديد ما هو اسم أو فعل أو حرف فى الجملة

هذا النوع من التعلم – أى التعلم الذى يتم فى المدرسة – له تأثير كبير على نمو القدرات المعرفية للطفل فبدراسة الثقافات التى لا يوجد فيها تعليم مدرسى لكل فرد ، تمكن علماء النفس وعلماء الانتروبولوجيا من اختبار القدرات المعرفية للأطفال الذين حضروا المدرسة (ربما لسنة أو سنتين على الأكثر) ، ولأولئك الذين لم يحضروا قط تعليما مدرسيا . ولقد أشارت هذه الأبحاث إلى أن حضور المدرسة ولو لستة أشهر أو سنة على أكثر تقدير يمكن أن يحدث تأثيرا كبيرا بالنسبة لنمو القدرات المعرفية للطفل . ففى دراسة فى « بيرو » أخضعت مجموعتان من الأطفال ، الأولى من تلاميذ السنة الأولى فى المدرسة الإبتدائية والثانية ممن هم فى نفس السن ونفس المستوى الاجتماعى الاقتصادى ، وذلك للاختبار على خمسة عشر بندا معرفيا مختلفا ، ما بين التذكر والتصنيف والرسم .. إلى أخره وكانت النتيجة أن أطفال المدرسة أدّوا الاختبار على جميع البنود بدرجة أحسن بكثير ممن لم يدخلوا المدرسة (Stevenson 1982) .

وإذا كانت المدرسة تثرى عند الأطفال الناحية المعرفية بشكل عام فانها تعلمهم على وجه الخصوص مداخل معينة للتعلم وحل المشكلات . فالذى دخل المدرسة يتعلم أن ينظر إلى مشكلة ما على أنها مثال لمجموع من المشكلات تشترك معها فى نفس النوع ، أما أولئك الذين لم يدخلوا المدارس فإنهم ينظرون إلى كل مشكلة على أنها تمثل نفسها فحسب ، أى أن كل مشكلة تعرض لهم تعتبر مشكلة جديدة لا تنتمى إلى مشكلات مماثلة لها فى خبرتهم السابقة .

وفى إحدى الدراسات التى أجريت فى ليبريا للأطفال الذين دخلوا المدارس والذين لم يدخلوها ، أعطى هؤلاء الأطفال مجموعة من البطاقات عليها أشكال تختلف من حيث الشكل واللون والعدد (Cole & Scribner 1974) – (Scribner & Cole 1981) . وكان بعض هذه المشكلات يتطلب من الأطفال أن ينتقى جميع البطاقات الحمراء : مثلا بدون الاهتمام بالشكل (سواء كان مربعا أو مستديرا أو مثلثا) أو بالعدد (اثنين أو ثلاثة أو أربعة أشياء) . وعندما كان الطفل ينجح فى حل مثل هذه المسألة ، كان يعطى مسألة أخرى ، حيث اللون لا يزال هو أساس الاختيار ، إلا أنه فى هذه الحالة يكون أزرق أو أسود . وبالرغم من أن المبدأ الذى ينطبق على المشكلات التالية هو نفسه الذى ينطبق على المشكلة الأولى ، فإن الأطفال الذين لم يدخلوا المدارس لم يظهروا أى تقدم فى حل المشكلات التالية . أما أطفال المدارس . فإنهم ، على العكس ، استطاعوا أن يسرعوا فى حل المسائل المتأخرة عن المسائل التى سبقتها . وذلك يعنى أنهم استطاعوا أن يكونوا « مبدأ عاماً لحل نوع معين من المسائل » .

وعليه يختلف التعليم المدرس عن التعليم غير المدرس فى أن الأول يزود التلاميذ من بتقينات عامة فى معالجة البيات التى يمكن استخدامها فى سياقات كثيرة مختلفة . فمهارات القراءة والكتابة والحساب ، مثلا ، ما هى إلا تقنيات عامة تمكن استخدامها فى جميع أنواع مواقف التعليم وحل المشكلات .

لعل أهمية اتخاذ وجهة نظر الآخرين تتضح بشكل خاص عندما تستخدم اللغة فى التواصل مع الناس أو فى إحداث تأثير عليهم بشكل مقصود ، كما هو الحال فى الدعاية مثلا . وإن أطفال السادسة أو السابعة ليتقنون استخدام اللغة فى مثل هذه الأغراض .

المحادثة واتخاذ وجهة نظر الآخر :

من المعتاد عندما يتحادث الراشدون أن يأخذ المستحدث فى اعتباره معرفة السامع واهتمامه بالموضوع الذى يتحدث فيه ، وأن يصوغ حديثه وملاحظاته على هذا الأساس . ولقد سبق أن رأينا أن هذه القدرة تعوز أطفال ما قبل المدرسة إلى حد كبير . بل إن واحدة من خصائص الطفل فى تلك المرحلة هى التمركز حول الذات وعدم القدرة على التمييز بين وجهة نظره الخاصة ووجهة نظر الآخرين . إنه يتحدث وكأن كل مستمع له يشاركه فيما يقول وفيما يدور حوله محور اهتمامه الخاص . حتى لقد جرى تشبيه ما يتم فى أثناء حديث الطفل مع الآخرين فى تلك المرحلة بما يدور من حوار بين الطرشان . فحتى الرابعة أو الخامسة لا يستطيع الأطفال أن يتخذوا وجهة نظر الآخرين إلا فى المواقف البسيطة فقط .

أما بعد أن يدخل الطفل فى مرحلة العمليات العيانية ، فإن قدراته على اتخاذ وجهة نظر الآخر تنمو بشكل واضح . ويزداد هذا النمو باضطراد فيما بين السادسة والثانية عشرة . ويظهر تأثير هذا النمو بوضوح فى استخدام أطفال هذه المرحلة للغة كأداة للتواصل وعلى وجه الأخص ، عندما يريدون أن يحدثوا تأثيراً فى الآخرين ، أو عند إقناعهم بعمل شئ لهم . إن النقاش المقنع ، كما هو معروف لدى جميع الباحثين الناجحين ، هو الذى يتطلب من المتحـدث أن يأخذ فى اعتباره اتجاه المستمع وحاجاته . وللمقارنة بين بداية هذه المرحلة ونهايتها فى قدرة الطفل على استخدام هذه المهارة الاقناعية فى النقاش أجرى بعضهم التجربة الآتية : (Flabell et al. 1968) .

طلب من مجموعات من الأطفال أن يعبروا عن الكيفية التى يمكن أن يطلبوا بها من والدهم أن يشترى لهم جهاز تلفاز خاص ليضعوه فى حجرتهم . فوجد أن أطفال السادسة والسابعة يستخدمون بوجه عام حججا تعبر فقط عن رغباتهم هم . فيقولون مثلا « أبى ، دعنى من فضلك اشترى جهاز تلفاز .. لطالما تمنيت أن اقتنى واحدا لى خاصة ، من فضلك باأبى ، من فضلك ..... » . أما أطفال الحادية عشرة والثانية عشرة ، فيستخدمون حججا تأخذ فى الاعتبار أشياء مثل ميل الأب إلى أن يكون فى نفس المستوى

مع جيرانه ، أو اتجاهه نحو أهمية التربية ، أو ما إلى ذلك . فيقول هؤلاء الأطفال مثلا . « أقول ياأبى : كثير من الأطفال فى المدرسة يحصلون على جهاز تلفاز كهدية فى عيد الميلاد ، هل يمكن أن أحصل على واحد أنا أيضا ؟ ..... فسوف استخدمه فى مشاهدة البرامج التربوية .... لكم هى مفيدة .... وأن بعض المدرسين يطلب منا أن نشاهدها لكى نستعين بها على عمل الواجبات المدرسية ..... ثم ليكن فى علمك أيضا أن أخى يريد دائما أن يشاهد أفلام رعاة البقر ، ولذلك فسوف لا يتسنى لى أن أتابع البرامج التربوية بهذه الطريقة . لماذا إذن لا يكون لى جهازى الخاص فى حجرتى . هيا ..... من فضلك » .

الدعابة والمـــزاح :

يشتهر أطفال هذه المرحلة أيضا بحبهم للدعابة والمزاح والملحة (النكتة) مما قد يجده الكثير أمرا مملا لا يدعو إلى البهجة . ويميل بعض الأطفال إلى نوع المزاح الثقيل أو الذى يتضمن عدوانا ، فى حين يميل البعض الآخر إلى المزاح الذى يتضمن تورية أو تلاعبا بالألفاظ . كذلك قد يستمتع الكثير من أطفال هذه المرحلة بالملح (النكات) التى تتضمن الموضوعات المحرمة كالجنس ، أو الموضوعات القذرة كالفضلات وعملية الإخراج ، وغير ذلك .

وبالرغم من نظرة الأبوين إلى مثل هذه الممارسات سواء من حيث موضوعها أو من حيث مستوى لياقتها ، فإن ما يبهج الأطفال فيما تتضمنه هذه الممارسات من أحاجى وألغاز ، إنما يدل على مستوى من النضج المعرفى لم يكونوا قد وصلوا إليه من قبل مثلا . مثلا : كثير من الملح والمزاح الذى يفضله الأطفال فى هذه المرحلة يعتمد على إيجاد موقف أو نتيجة غير متوقعة ، أو على تلاعب بالألفاظ ، أو ما إلى ذلك . فقد يتسلل الطفل مثلا من خلف شخص ما ثم يتخذ موقفه إلى أحد جانبيه ويضرب بخفة على كتفه فى الجانب الآخر (من الخلف طبعا) ، وعندما ينظر الضحية حوله (فى الجانب الخطأ) لا تتسع الدنيا لصاحبنا (الطفل) من الفرح والبهجة بهذا الانتصار . وقد يقوم بذلك عدة مرات دون أن يمل ، بالرغم من عدم استحسان الآخرين لمثل هذا العمل (الطفولى) .

والذى يهمنا الآن هو تحليل مثل هذا العمل من الناحية المعرفية . فلكى يستمتع الطفل بهذه الدعابة ، يجب أن تتوفر لديه أولا القدرة على اتخاذ وجهة نظر الآخر ، ذلك أن الطفل فى هذه الحالة لابد أن يكون فى استطاعته ليس فقط أنه يتنبأ برد فعل ضحيته بل وأن يستعذب أيضا هذا الرد . باختصار فأن الموقف الذى يضع فيه الطفل ضحيته ، والنتيجة غير المتوقعة التى تترتب على رد فعل هذه الضحية ، كل هذا لابد أن يكون لدى الطفل قدرة على التنبؤ بحدوثه وبآثاره على من يقوم بمداعبته . وهذا هو معنى القدرة على اتخاذ منظور

الآخرين ، إن طفل الثالثة أو الرابعة لا يستطيع أن يتخذ وجهة نظر الشخص الذى يضرب على كتفه بهذه الطريقه ، وعلى ذلك فهو لا يستطيع أن يتنبأ بأن هذا الشخص سوف يفاجأ عندما يجد أن الكتف الذى لا يمس هو الكتف الذى يوجد بجانبه الشخص المفروض أنه يقوم بهذا العمل . ولهذا فان طفل الثالثة أو الرابعة لا يستطيع أن يفهم هذه الدعابة .

ومن ناحية أخرى نجد أن الكبير لا يستحسن مثل هذه المداعبات من طفل فى السادسة أو السابعة . ذلك أن الدعابة تستملح لا عندما تكون بادية السهولة ، أى سهلة أكثر من اللازم ، ولا عندما تكون من الصعوبة ، بحيث تحتاج إلى تفسير ، وبالنسبة للكبير بالطبع تعتبر دعابة الكتف هذه من السهولة بحيث لا تتحدى قدرته على الفهم بأى درجة من الدرجات . أما بالنسبة لطفل السادسة فهى مثيرة للجذل إلى أقصى حد . وأن رغبة الطفل فى هذه السن أن يشعر بقدرته على التأثير فى الآخر لتدفعه أحيانا للوقوع فى مثل هذا التناقض : بين ما يعتبره هو دعابة تشعره بالكفاءة ، وما يعتبره الكبير « سخف » أو « ثقل ظل » ، خاصة إذا ما تكررت مثل هذه الدعابات من الطفل بنفس الطريقة مع أخ أكبر قد تجاوز هذه المرحلة (الصبانية) .

نوع آخر من الدعابات التى يعن لأطفال هذه المرحلة أن يقوموا بها هو ذلك الذى يعتمد على التلاعب بالألفاظ . مثلا عندما يسأل طفل فى السابعة « هل أنت نعسان ؟ » فيقول « لا أنا محمد » . هنا يكون الطفل قد تلاعب بمضمون أداة الاستفهام « هل » فبدلا من اعتبارها سؤلا عن الحال اعتبرها سؤالا عن الهوية أو الأسم . وقبل أن يستطيع الأطفال أن يتلاعبوا بالألفاظ لابد أن تكون قد نمت لديهم القدرة على أن يفهموا أن الكلمة يمكن أن يكون لها أكثر من معنى ، وأن تكون لديهم القدرة أيضا على أن يربطوا أو ينسقوا بين هذه المعانى . وهذه القدرة لا تظهر قبل مرحلة العمليات العيانية التى نحن بصددها .

باختصار إذن فأن الأطفال فى سن المدرسة الإبتدائية يصبحون شيئا فشيئا قادرين على الاستمتاع بالملح والدعابة وكذلك على تسلية الآخرين بها . ذلك أنهم بأكتسابهم القدرة على اتخاذ وجهة نظر المستمع ، يتجاوزون شيئا فشيئا عن مجرد المتعة الذاتية فى رواية « النكتة » ، وتزداد رغبتهم بالتدريج فى العمل على امتاع الآخرين بها . فهم يتعلمون مثلا أن الملحة أو الدعابة تكون أكثر امتاعا فى المرة الأولى لسماعها ، وأنها قلما تمتع إذا تليت للمرة العاشرة وأقل امتاعا ، بلاشك ، إذا تليت للمرة العشرين وذلك على عكس طفل ما قبل المدرسة ، الذى قد يأخذ فى تكرار ملحة سمعها (وربما لم يفهمها) مرات ومرات غير ..اع لمشاعر الآخرين ولا مقدر للنتائج التى يمكن أن تترتب على ذلك .

اللغــة المجازية :

ظاهرة لغوية أخرى تحتاج إلى القدرة على فهم معنيين لكلمة واحدة والربط بينهما ، هى المجاز . والمجاز صورة لغوية تستخدم فيها الكلمة أو العبارة فى سياق غير عادى يقصد منه التعبير عن درجة ما من الأستحسان . فعندما نقول مثلا « اكتست حقول القمح ثوبا ذهبيا » ، فأننا نقصد بذلك أن القمح فى الحقول بلونه الأصفر قد ظهر وكأنه ثوب من الذهب اكتست به الأرض .

إن طفل السنة والنصف أو السنتين يبدو وكأنه يستخدم نوعا من المجاز عندما ينحرف بسيارته اللعبة ويحركها على ساق والدته وهو يصيح « ثعبان » أو « صرصور » . إلا أن أطفال ما قبل المدرسة ، مع ذلك ، لا يستطيعون أن يستخدموا الصور المجازية الحقيقة فى اللغة . ذلك أنهم لا يســتطيعون أن يدركـوا معنيين مختلـفيين لنفس الكلمـة ، وأن يقومـوا فى نفس الوقت بالربـط بينهما ، مثـلا كلمــة « لامـع » أو « جـاد » أو « منحرف » يمكن أن تستخدم كخصائص للأشياء أو خصائص للأشخاص فقد نقول مثلا : « سطح لامع » أو « شخص لامع » . كذلك يمكن أن نقول « سلاح حاد » أو « ذهن حاد » ، و « طريق منحرف » أو « شخص منحرف » وهكذا .

وفى دراسة قام بها « آش ونرلوف » (Asch & Nerlove 1960) ظهر أن الأطفال فى سن ما قبل المدرسة ، الذين يستطيعون أن يستخدموا مثل هذه الألفاظ استخداما صحيحا فى وصف الأشياء ، قد أنكروا ببساطة امكانية استخدام نفس الألفاظ لوصف الإنسان . أما فى سن السابعة أو الثامنة فأن معظم الأطفال قد استطاعوا أن يستخدموا مثل هذه الألفاظ فى وصف كل من الأشياء والإنسان ، وإن كانوا لم يستطيعوا أن يشرحوا العلاقة بين المعنيين . ذلك أن الأطفال فى هذه السن (٧ – ٨) يبدون وكأنهم يتعلمون تعبيرات مثل « طريق منحرف » و « شخص منحرف » باعتبارها وحدات مستقلة عن بعضها البعض ولا علاقة بينها فى حصيلة مفرداتهم . إلا أنه بعد ذلك ، عندما تنمو لديهم القدرة على التنقل ذهنيا جيئة وذهابا بين الأفكار المتشابهة ، فأنهم يصبحون أقدر على اكتشاف العلاقة بين مثل هذه التعبيرات .

وفيما بين الثامنة والعاشرة يستطيع الأطفال أن يدركوا المعنى الكامن فى مجاز غير مألوف مثل « كان حارس السجن قطعة من الصخر الصلد » . ففى اختبار يعتمد على الاختيار من متعدد استطاع معظم الأطفال أن يختاروا معنى لهذا التعبير المجازى هو « أن الحارس لم يكن يأبه بمشاعر المسجونين »
. (Pollio and Pollio 1979, Winner et al. 1976)

التقدم فى قواعد اللغة :

إن القدرة على إدراك العلاقة بين معنيين مختلفيين ومرتبطين فى نفس الوقت ، وهى القدرة التى أوضحنا أن وجودها ضرورى لفهم الملح والدعابة والمجاز ، يؤثر وجودها أيضا على جوانب أخرى من لغة الطفل فى هذه المرحلة بما فى ذلك فهمه للقواعد اللغوية (الأجرومية) .

ففى الجمل المركبة مثلا ، لابد للطفل أن يربط بين فكرتين كاملتين فى جملة واحدة . فإذا قلنا : « هذا هو الحذاء الذى اشتراه لى أبى » ، فإن هذه الجملة تربط بين « هذا هو الحذاء » ، من ناحية ، و « أبى اشترى الحذاء » من ناحية أخرى . مثال آخر : « غضبت فاطمة من أخيها لأن أخاها جذب شعرها » هذه الجملة تربط بين « غضب فاطمة من أخيها » و « جذب أخيها لشعرها » . إن الطفل فى حوالى الرابعة يبدأ فى اكتساب مهارة استخدام وفهم الجمل المركبة البسيطة مثل « هذا هو الحذاء الذى اشتراه أبى » . أما عندما تتضمن الجملة المركبة وجود علاقة منطقية بين عبارتين ، فأن الأطفال عندئذ لا يستطيعون أن يستوعبوا القاعدة اللغوية إلا بعد أن يكونوا قد دخلوا مرحلة العمليات العيانية (Harris, 1975) .

فالجمل التى تحتوى على أدوات التعليل مثل « اللام » أو « لأن » أو « لكى » أو « بالرغم من » أو التى تحتوى على « حروف الشرط » مثل « إذا » أو « إن » ، مثل هذه الجمل يصعب فهمها على أطفال ما قبل المدرسة – إلا إذا كانت تعبر عن مواقف محسوسة . ففى إحدى الدراسات ، تعمد المجرب أن يسيء استخدام كلمة « لأن » فى الجملة لكى تبدو غير منطقية كالآتى : « جذب أحمد شعر سعاد ، غضبت سعاد من أحمد لأنها ركلته » (Corrigan 1975) . ولقد كانت النتيجة أن أطفال ما قبل المدرسة فسروا الجملة على أساس الموقف الواقعى وأخفقوا فى إدراك اللامنطقية فى تركيبها . وعندما سئل هؤلاء الأطفال عما إذا كانت الجملة صحيحة أم خاطئة أجابوا بأنها صحيحة . أنهم لم يدركوا أى خلل منطقى فى الجملة ، وفسروا العبارة التى تبدأ بكلمة « لأنها » كما لو كانت تعنى « وعندئذ ركلته » . ومع ذلك ، عندما سئلوا : « ما الذى جعل سعاد تغضب ؟ » أجابوا « ان أحمد قد جذب شعرها » .

وليس قبل أن يبلغ الطفل السابعة من عمره ، أن يستطيع إدراك أن الجملة لم تعبر بشكل صحيح عن سبب غضب سعاد ، وأنها لذلك غير صحيحة . ذلك أن القدرة على استيعاب العلاقات المنطقية فى الجمل المركبة إنما تعكس القدرة العامة التى تبدأ فى النمو مع مرحلة العمليات العيانية ، وهى أن الطفل يكون فى استطاعته عندئذ أن يتعامل مع العلاقات المنطقية فى اللغة بصرف النظر عن المواقف التى تشير إليها (Vgotsky 1975) .

ويظهر هذا الفرق بين أطفال ما قبل المدرسة وأطفال المدرسة الإبتدائية فى مواقف المقابلة . فهؤلاء الأخيرون يسهل اجراء المقابلات معهم فى حين أن الأولين (أطفال ما قبل المدرسة) يكون إجراء المقابلات معهم عملية صعبة إلى حد كبير ، ذلك أنهم غالبا ما يأتون بإجابات غير مترابطة أو لا يجيبون بالمرة (Harte 1982) ، أما أطفال المدرسة الإبتدائية فيكون باستطاعتهم أن يدركوا معنى السؤال بشكل مستقل وبصرف النظر عن وجود خبرة مباشرة بموقف حقيقى يتعلق به هذا السؤال أم لا .

هذه القدرة الجديدة تلعب دورا هاما جدا فى كيفية تعلم التلاميذ بالمدارس ذلك أن المدارس ، التى أقيمت لتنمية عملية التعلم ، إنما تعتمد ، مع ذلك ، إلى حد كبير على اللغة كوسيلة للتعليم . وهى تفعل ذلك غالبا دون الاستعانة بالموقف العيانى (المحسوس) موضوع الدرس ، أو بعبارة أخرى دون استخدام للوسائل التى تمثل موضوع الدرس بنماذج محسوسة .

وإذا أخذنا هذه الحقائق فى الاعتبار – أى أن المدرسة التقليدية تعتمد أساسا على التعليم اللفظى ، وأن القدرة على إدراك العلاقات المنطقية فى التركيبات اللغوية بشكل مستقل عن المواقف المحسوسة لا تظهر قبل سن السادسة أو السابعة تقريبا ، نجد أنه لم يكن مجرد مصادفة أن تبدأ المدرسة فى معظم الدول عند سن السادسة أو السابعة .

خلاصـــة :

النمو الجسمى : توجد شواهد بيولوجية على حدوث تغير فى وظائف المخ فى الفترة ما بين سن الخامسة وسن السابعة فيما يسمى « بتحول ٥ إلى ٧ » . وقد يعزى لهذا التغير نمو القدرات التى تتعلق بمرحلة العمليات العينية من الناحية المعرفية .

أما النمو الجسمى فى هذه المرحلة فيكون على درجة كبيرة من الاستقرار — وتتحسن بدرجة ملحوظة . المهارات الحركية كالجرى والقفز والقذف سواء عند البنية أم عند الثبات .

النمو المعرفى : تسمى هذه المرحلة بمرحلة العمليات العينية تبعا لنظرية بياجيه . وفيها ينتقل الطفل من مرحلة التفكير الخيالى والخرافى إلى التفكير المنطقى فى الأشياء العينية فى العالم المحيط أى إلى منطق المحسوسات .

ولا تظهر العمليات العينية جميعا فى نفس الوقت بل يكون نمو الطفل من هذه الناحية مختلفا من عملية إلى أخرى ، معتمدا فى ذلك جزئيا على خبرته الشخصية .

أما العمليات ذاتها فهى تظهر أولا : الاحتفاظ بالكم ثابتا (بعد أن كان فى المرحلة السابقة لا يستطيع ذلك) ، أى أن كمية المادة تبقى واحدة فى إدراك الطفل بصرف النظر عن مظهرها المتغير فبعد أن كان الطفل فى السابق **يركز** على بعد واحد دون الأخرى أصبح الآن فى مقدوره أن **يتحرر من التركيز** . كذلك تظهر العمليات العينية فى القابلية **للمعكوسية** أى أن الطفل يمكنه أن يستوعب الفعل وعكسه : كذلك يستطيع الطفل أن يقوم بعملية التصنيف فى فئات وتقسيم الأنواع إلى فئات فرعية . ووضع الأشياء فى تدرج معين (التسلسل) . ويقود هذا كله إلى مفهوم العدد كشىء ثابت بصرف النظر عن المظهر الخارجى .

وتصل مهارة العمليات العينية إلى مداها فيما سن ٦ — ١١ ويساعد هذا على تحسين الذاكرة عند الأطفال وإلى وعيهم بقدراتهم على التذكر .

نمو الإدراك : تنمو لدى الطفل ى هذه المرحلة قدرات قريبة الشبه بتلك التى يتحلى بها الكبار ذلك أنه يصبح فى إمكانه اتخاذ وجهة نظر الآخرين .

النمو اللغوى والتواصل :

عندما تنمو القدرة على التفكير العيانى عند الأطفال تختفى صفة التمركز حول الذات التى كانت موجودة عند طفل ما قبل المدرسة ويبدأ ظهور القدرة على اتخاذ وجهة نظر الآخرين فى الحديث والتواصل .

كذلك يستطيع الطفل فى هذه المرحلة أن يستمتع بالدعابة والمزاح ذلك أنه يستطيع أن يفهم اللغة المجازية . وفى نفس الوقت يستطيع أن يفهم العلاقات المنطقية التى تعبر عنها القواعد اللغوية بما فى ذلك استخدام « لأن » و « إلا » وغيرها فى ربط الجمل بعضها ببعض .

الفصل التاسع عشر

النمو الاجتماعي والخلقي

لطفل المدرسة الابتدائية

* مقدمة

التنشئة الاجتماعية في المدرسة

* المدرسون .
* الأقران والتنشئة الاجتماعية .
* تأثير الأقران .
* المعايير والمسايرة .
* الشعبية والقيادة .
* التنافس والتعاون .

التنشئة الاجتماعية في المنزل .

* أساليب التنشئة .
* أثر الأسرة في التحصيل المدرسي للطفل .
* الضغوط المتضاربة : الكبار أم الرفاق ؟

النمو الخلقي للطفل

* مقدمة .
* النظرية المعرفية للنمو الخلقي .
* مراحل النمو الخلقي .
* الحكم الخلقي والفعل والخلقي .
* خلاصة

النمو الاجتماعى والخلقى لطفل المدرسة الإبتدائيـة

مقدمـــة :

فى هذه المرحلة يصبح للمدرسة – إلى جانب المنزل – دورا أساسيا فى تنشئة الطفل الاجتماعية والخلقية . ذلك أن المدرسة هى أول مجتمع يواجهه الطفل بمفرده بعد خروجه من المنزل والمدرسة الإبتدائية ؛ مجتمع معقد وليس بسيطا بالنسبة لحياة الطفل فى هذه المرحلة . فهناك التنظيمات المدرسية وهناك المدرسون وهناك الرفاق . وأحيانا ما يواجه الطفل معايير متناقضة من هذه العناصر . فقد يعجب الرفاق أن يكون الطفل بهلوانا فى فصله وقد يكسبه هذا شهره بين أنداده ، والشهرة قيمة اجتماعية هامة لدى الأطفال . إلا أن هذا الوضع لا يرضى مدرسيه بطبيعة الحال . إذ أن أولئك يتوقعون من الطفل – على العكس – أن يكون مطيعا أكثر منه شهيرا . وإذا كان الحصول على تقديرات عالية فى التحصيل الدراسى يرضى الوالدين ، إلا أنه فى نفس الوقت قد يجعل من الطفل فى نظر رفاق فصله ذلك « الصمام » أو « حظى مدرسية » أو غير ذلك مما يعبر عن مشاعر الرفض لديهم وعدم التقبل .

ومما يزيد فى تعقيد الأمور بالنسبة لتلميذ المدرسة الإبتدائية ما قد يصطدم به من تناقض بين المدرسة من ناحية والمنزل من ناحية أخرى . فأحيانا ما يكون جو المنزل مشجعا للمناقشة الحرة وإبداء الرأى مع إعطاء المبررات التى تؤيده ، فى حين يرى المعلم أن مثل هذا الأسلوب فى الحديث عملا لا يليق من تلميذ أمام معلمه .

من كل هذه الخبرات الاجتماعية بما فى ذلك التناقض الذى قد يواجهه الطفل بين العناصر المختلفة – كما رأينا – تتشكل الظروف التى تساعده على النمو الاجتماعى والخلقى . ذلك أن طفل هذه المرحلة يصبح بحكم نموه المعرفى أقدر على التفكير بشكل موضوعى منهجى وبالتالى فانه يصبح فى استطاعته أن يتناول مجموعات الخبرات المختلفة كل فى إطارها وملابساتها الخاصة .

وسوف نعالج النمو الاجتماعى والخلقى لطفل المدرسة الإبتدائية من خلال هذه الخبرات . فنتناول المدرسة أولا ، باعتبارها مجالا للتنشئة الاجتماعية ، لنرى أثر كل من الجو المدرسى والمعلمين والرفاق من هذه الناحية . ثم نتناول المنزل باعتباره عاملا أساسيا فى التنشئة الاجتماعية كذلك . ثم نتعرض للضغوط التى قد يقع تحتها الطفل كنتيجة للتناقض بين الرفاق من ناحية والكبار من ناحية أخرى . وأخيرا سوف نعرض لنظرية النمو الخلقى المعروفة بنظرية كولبرج . كأساس للتعرف على النمو الخلقى عند تلميذ المدرسة الإبتدائية .

التنشئة الاجتماعية فى المدرسة

إلى جانب المهارات المعرفية التى يتعلمها الطفل فى المدرسة كالقراءة والحساب فإنه يكتسب معارف ومعلومات عن المعايير والأدوار والقيم الاجتماعية . والواقع أن معظم الآباء يتوقع أن تقوم المدرسة بمعاونة المنزل فى تنشئة طفلهم اجتماعيا ، أى تدريبه بشكل واع على اكتساب القواعد الخلقية والاجتماعية . ولكن فى حين يتفق جميع الآباء تقريبا على أن يتعلم أولادهم القراءة والكتابة والحساب ، نجدهم يختلفون فيما يتعلق بالمعايير والوسائل التى تتخذها المدرسة فى التنشئة الاجتماعية . فيرى البعض مثلا أن يؤكد المدرسة على صفات كالطاعة والدقة و « الأدب » ، فى حين يرى البعض الآخر ضرورة معاونة الطفل على التعبير عن نفسه وعلى تنمية الروح الاجتماعية لديه . وقد يرى البعض الثالث أن تكون تنشئة الطفل دينية متشددة أساسا ، وهكذا . وقد يحدث هذا نوعا من التناقض الشديد بين المدرسة والمنزل كما سبق أن أشرنا .

وإذ كان كل من المنزل والمدرسة يسهم فى النمو الاجتماعى والخلقى للطفل فى هذه المرحلة لذا كانت قضية التناقض بينهما هذه تحتل مكانا هاما من هذه الناحية . على أننا سوف نتعرض لهذا النوع من التناقضات بعد أن نكون قد أوضحنا أثر العناصر التى يتضمنها كل منهما فى هذه الناحية من نمو الطفل .

المدرســون :

لا يوجد بيننا نحو الكبار من لا يذكر بالامتنان مدرسا أو أكثر كان له تأثير كبير فى تشكيل حياته . على أن تأثير المدرسين للأسف ليس دائما فى الناحية الإيجابية . وبالرغم من وجود هذا التأثير بوضوح من ناحية المدرس سواء على التحصيل الدراسى للتلميذ ، أم على قيمه الاجتماعية ، فإن البحث العلمى لم يوضح لنا بعد ما هى ، على وجه التحديد ، الوسائل التى عن طريقها يصبح المدرس هكذا مصدر إيحاء لتلاميذه أو مصدر تأثير عليهم .

وفى بحث عن أهمية المعلم الجيد فى حياة التلميذ لاحظ الباحثون أن أكثر الأفراد موضوع البحث نجاحا (وكان عددهم ٥٩) كانوا يشتركون فى صفة واحدة ، وهى أنهم جميعا تتلمذوا ، فى الصف الأول ، على الآنسة «أ» . وكانت الآنسة « أ » هذه قد عملت كمدرسة للصف الأول فى مدارس المنطقة لمدة ٣٢ عاما . وفى أثناء تلك المدة ، استخدمت هذه المدرسة العديد من الوسائل والطرق فى التدريس . ومن هنا يبدو أنه لا الطرق ، ولا الوسائل الخاصة فى التدريس كانت هى المسئولة عن نجاح تلاميذها فيما بعد . وإنما هو كما استخلص الباحثون – اقتناع الآنسة « أ » الجازم باستمرار بأن جميع الأطفال الذين تقوم بالتدريس لهم يستطيعون أن يتعلموا ما تقدمه لهم (مذكور فى Fisher & Lazerson 1984) .

وفى سلسلة من البحوث التى قام بها « روبرت روزنتال » وزملاؤه (Rosenthal & Rubin, 1978, 1980) عن تأثير توقعات المدرسين على التقدم الدراسى لتلاميذهم ، أوضحت تلك البحوث أن توقعات المدرس بالنسبة لما يمكن أن يقوم به التلميذ ، يمكن أن يكون لها تأثير النبوءة التى تتحقق ذاتيا ، حتى ولو كانت تلك التوقعات لا أساس لها من الواقع . ذلك أن مجرد إظهار توقعاتنا الإيجابية للتلميذ تجعله بالفعل يصل إلى تحقيق ما تنبأنا له به .

وفى الدراسة الأولى من هذه السلسلة أعطى جميع تلاميذ المدرسة الإبتدائية اختبار ذكاء ، كما أعطوا كذلك اختبارا قيل للمدرسين إنه لتحديد التلاميذ الذين يمكن أن يحققوا تقدما ملموسا فى المستقبل القريب (Rosental & Jacobson, 1968) . وأعطى الباحثون لكل مدرس أسماء التلاميذ الذين يتوقع أن « يزدهروا » فى السنة الدراسية التالية . على أن أسماء هؤلاء التلاميذ كانت بالفعل قد اختيرت بشكل عشوائى لا علاقة له بنتائج الاختبار . وعلى هذا الأساس كان الفرق بين « المزدهرين » و « غير المزدهرين » هو فى ذهن المدرسين فقط .

ومع ذلك وجد أن تلاميذ الصف الأول والثانى الذين لقبوا « بالمزدهرين » قد « ازدهروا » بالفعل عندما طبق عليهم الاختبار عند نهاية العام الدراسى . فقد ارتفع متوسط نسبة ذكائهم ١٥ نقطة عن الدرجة التى حصلوا عليها فى بداية العام . أما « غير المزدهرين » فلم يحصلوا على أى تقدم فى هذا السبيل . هذا فيما يتعلق بصغار الأطفال . أما أطفال السنوات الأعلى (السادسة والخامسة .. الخ) فإنهم فى هذه الدراسة لم يظهروا أى تغير ، وإن كانت دراسة أخرى قد أوضحت إمكانية تأثير توقعات المدرسين بالمثل على التلاميذ الأكبر سنا (Rosental et al. 1974) .

ما الذى يفعله المدرسون لكى يتحول ذلك التوقع الخرافى إلى تقدم فعلى ؟ هذا هو ما يصعب تحديده على وجه الدقة . إلا أننا نستطيع أن نقول إنه ، ضمن أشياء أخرى ربما

كان المعلم فى هذه الحالة يولى الطفل اهتماما أكبر ، كما أن جهود الطفل وتقدمه تلقى منه تدعيما وانتباها وتقديرا أكثر . والواقع أن المدرسين فى هذه البحوث لاحظوا أن « المزدهرين » كانوا أكثر سعادة وأشد رغبة فى الاستطلاع من أولئك الذين لم يوصفوا بأنهم « مزدهرون » . ولاشك فى أن التلاميذ الذين يلقون التشجيع والاهتمام هم الذين يمكن أن يكونوا أكثر سعادة وأكثر استعدادا للاستيعاب من أولئك الذين لا يلقون مثل هذا الاهتمام .

ولكن ما الذى يؤثر فى توقعات المعلم ذاته فيجعله يتوقع من بعض التلاميذ التقدم فى حين لا يتوقع ذلك مع البعض الآخر ؟ هنالك عوامل متعددة تؤثر على نظرة المدرس للتلميذ من هذه الناحية : بعضها يتعلق بتحيزات المدرس المسبقة نحو فئات معينة من التلاميذ ، والبعض الآخر يتعلق بالتلميذ نفسه سواء من حيث سلوكه أو مظهره أو ما إلى ذلك مما قد يؤثر بالتالى فى نظرة المدرس إليه بوجه عام ، وتوقعه من تحصيله الدراسى بوجه خاص .

وقد سئلت مجموعة من ستمائة وخمسين معلما عن الصفات التى يقدرها المدرس أكثر من غيرها فى تلميذه ، فعدد المدرسون فى إجاباتهم قائمة من الصفات بعضها صفات عقلية والآخر صفات اجتماعية . أما الصفات العقلية فكانت تشتمل : الجد والاجتهاد وتجدد الأفكار واستيعاب أفكار الغير . وأما الصفات الاجتماعية فكانت « الأدب ، والحيوية والطاعة . وكانت أكثر الصفات تقديرا من ناحية المدرسين ، صفة اجتماعية وليست عقلية وهى أن يكون التلميذ « مهتما بالآخرين » . هذا فى حين « كانت أقل الصفات تقديرا هى أن يكون التلميذ شجاعا ، استقلاليا فى أحكامه (Torrance 1963) . كذلك دلت أبحاث أخرى على وجود نتائج مشابهة (Minuchin & Shapiro 1983) .

وبصرف النظر عن مدى انطباق نتائج هذا البحث على مدارسنا ، نجد أنه فى الوقت الذى تستهوى فيه المدرس صفات اجتماعية معينة لدى التلميذ ، فيعمل على تشجيعه أو يعطيه قدرا أكبر من الاهتمام والانتباه بما يساعد على تقدمه الدراسى ، فى هذا الوقت نفسه يصبح المعلم عاملا مؤثرا فى التنشئة الاجتماعية للتلميذ فى هذه المرحلة . ذلك أن المعلم عندما يشجع عند تلاميذه قيم التأدب والطاعة أكثر من قيم الاستقلالية والشجاعة ، مثلا ، فإنه بذلك يكون معبرا عن قيم تفضلها المدرسة . والواقع أن للمدرسة بالفعل منهجا اجتماعية إلى جانب منهجها الأكاديمى ، وغالبا ما يتضمن المنهج الاجتماعى للمدرسة صفات كالتأدب والطاعة والدقة سواء فى المواعيد أو فى الأداء ، وما إلى ذلك . إن معظم المدرسين يكافئون التلاميذ على تقدمهم الدراسى كما يكافئونهم على سلوكهم القويم على حد سواء .

ولكن عندما يفشل التلميذ فى إحدى هاتين الناحيتين فإن العقاب غالبا ما يكون أقوى وأسرع عند الفشل فى الناحية الاجتماعية والخلقية منه عند الفشل فى الناحية التحصيلية .

وهكذا يتضح الدور الذى تقوم به المدرسة عن طريق العلم فى عملية النشئة الاجتماعية للتلميذ فى هذه المرحلة ، أما أى القيم تؤكدها المدرسة ، وينقلها المعلم عند القيام بهذا الدور ، فهو أمر يختلف من ثقافة إلى أخرى . سألوا « بسمارك » مستشار ألمانيا فى القرن الماضى عن العوامل التى ساعدتها على الانتصار على فرنسا فى حربها معها ، فقال إنه « المعلم » . ويقصد بذلك أن المعلم كان فى ذلك الوقت يؤكد قيمة القومية الجرمانية وضرورة تفوق « العنصر الجرمانى » على غيره .

وفى مصر كان من الواضح جدا سيادة قيم الطبقة المتوسطة فى المدارس فى النصف الأول من هذا القرن . وكان الذى ينقل هذه القيم هو المعلم الذى غالبا ما كان يأتى من هذه الطبقة ، وعلى الأخص معلم اللغة العربيةوالتربية الوطنية . ويذكر مؤلف هذا الكتاب كيف كانت بعض موضوعات « الإنشاء » فى اللغة لعربية عبارة عن نقد لسلوك الأغنياء بشكل مباشر أو غير مباشر . كان يطلب من التلاميذ مثلا أن يكتبوا موضوعا فى « سفر بعض أغنيائنا لقضاء إجازاتهم فى الخارج » . أو « العاطلون بالوراثة » أو ما إلى ذلك . ولعلنا هنا أيضا نستطيع أن نقول إن عنصرا هاما جدا فى نجاح الثورة المصرية فى يوليو ١٩٥٢ كان هو أيضا المعلم . ولعلنا فى أشد الحاجة الآن لمعرفة القيم التى تؤكدها المدرسة المصرية والتى ينقلها المعلم فى هذه الحقبة من الزمن إلى تلاميذه !

وبصرف النظر عن الثقافة والقيم التى تؤكدها ، فإن المدرسة بشكل عام لها قوانينها وقواعدها التى تلزم بها تلاميذها فى سلوكهم داخل المدرسة على الأقل . ففى الفصل التقليدى يلتزم التلميذ بأن يكون صبورا ساكنا ممتثلا . ذلك أنه قد يقضى وقتا طويلا فى انتظار أن يفرغ باقى التلاميذ من القيام بعمل كلف به المدرس جميع أفراد الفصل : كالقراءة الصامته أو حل مسائل الحساب أو ما إلى ذلك ، فى انتظار أن يمر عليه المدرس ليراجع ما قام به من واجبات وهكذا . كذلك قد يتعرض التلاميذ فى الفصل التقليدى للرفض أو المقاطعة . فمن المألوف أن يرفع التلاميذ أيديهم ليجيبوا عن سؤال يوجهه المدرس ولكن بعضهم فقط هو الذى يدعى للإجابة . ولا شك أن كثيرا من التلاميذ يصاب بالإحباط نتيجة إهمالهم لمرات متعددة قبل الحصول على فرصة للإجابة .

وباختصار فإن القواعد الاجتماعية داخل الفصل تؤكد بشكل عام أن يكون التلميذ ممتثلا ولطيفا ومجاملا وقد لا تجد البنات غضاضة فى ذلك . ولكن فى حالة البنين فإن الموقف يختلف . ذلك أن مثل هذه المعايير للسلوك الاجتماعى قد لا تتناسب تماما مع معاييرهم خارج الفصل حيث يقيم الإقران زميلهم بشكل أكبر إذا كان – على العكس – شجاعا واستقلاليا فى أحكامه . تلك هى معاييرهم ، ومن هذا المتطور يكون تأثير الأقران فى عملية التنشئة الاجتماعية ، كما سيتضح فيما يلى .

الأقران والتنشئة الاجتماعية :

بالرغم من أن الطفل يدخل المدرسة الإبتدائية بعد أن يكون قد كون مجموعة من العلاقات مع أطفال الجيرة ، إلا أن الموقف بالنسبة لى فى المدرسة الإبتدائية يختلف تماما من هذه الناحية . ذلك أن المدرسة الإبتدائية تجمع معا فى نفس السن عددا كبيراً من الأطفال الذين يقضون معا وقتا يطول إلى يوم دراسى كامل لمدة خمسة أو ستة أيام فى الأسبوع – ويشكل ذلك للطفل مجالا جديدا تماما فى عملية التنشئة الاجتماعية . ذلك أنه فى أثناء اللعب أو فى أثناء النشاط المدرسى الآخر ، يتعلم الطفل كيف يكون متعاونا وكيف يكون منافسا ، كيف يكون استقلاليا وكيف يكون ممتثلا وهكذا . فالأطفال يعلمون بعضهم البعض هذه الصفات ، كما يعلمها لهم الآباء والمعلمون . وقد يتعرض الطفل لضغوط متعارضة من هؤلاء وهؤلاء . وسوف نتعرض لهذه النقطة فيما بعد ، ولكن الذى يهمنا الآن هو أن توضح أثر الأقران فى عملية التنشئة الاجتماعية لطفل المدرسة الإبتدائية .

تأثير الاقــران :

إن أهم الاختلافات بين تأثير الأقران وتأثير الكبار هو أن الأقران يتفاعلون معا على قدم المساواه . فعندما يختلف طفلان مثلا على ما هو الصحيح وما هو الخطأ فى اللعب أو على ما يجب وما لا يجب فى التعامل ، فإن منظور كلا الطفلين فى أحكامهم هذه يكون من نفس المستوى الاجتماعى والمعرفى تقريبا . ولذلك فإنه يكون من السهل عليهما أن يفهم كل منهما الآخر . كذلك فإن وجهة نظر الطفل الآخر بالنسبة لما يمكن أن يصدر من طفل ما ، يعتبر بديلا لوجهة نظر الآباء أو السلطات الأخرى . فقد تتعلم طفلة فى سن السابعة من أبويها مثلا أن تكون حريصة فى لعبها حتى لا يقع أو تصاب بأذى . ولكن عندما تلقبها زميلاتها « بالخوافه » لأنها لا تريد أن تقفز من مكان عال مثلا عندما يستلزم ذلك بعض الألعاب ، فإنها قد تعيد النظر ، فى هذه الحالة ، فيما يصدرمن الآباء من تعليمات . كذلك عندما يطرى الزملاء طفلا فى التاسعة لأنه استطاع أن يعمل لهم أرجوحة من بعض الأخشاب والحبال القديمة لديه ، فإن مثل هذا الطفل لاشك سيراجع تعليق أبويه على ما يقوم به ووصفه باستمرار بأنه « خايب » . وليست هذه سوى أمثلة بسيطة لما يقع الطفل تحت تأثره فى هذه المرحلة من أحكام تصدر عنه من أقرانه فى أثناء تفاعله معهم .

المعايير والمسايرة :

قد تستخدم كلمة مسايرة فى كثير من الأحيان بما يعنى الطاعة العمياء لما يراه الآخرون واتباعهم – بالتالى – فى سلوكهم وتصرفاتهم . على أن الاستخدام العلمى لهذه الكلمة يعبر

ببساطة عن السلوك الذى يتفق ومعيار معين أو مجموعة من المعايير . والمعايير الاجتماعية – كما هو معرفوف – شئ ضرورى بالنسبة لأداء المجتمع لوظائفه . فنحن جميعا نعرف ما تتوقعه الثقافة منا فى المواقف المختلفة . كما أننا غالبا ما « نساير » هذه التوقعات . مثل هذه المسايرة تعتبر فى الواقع بمثابة الزيت الذى تتطلبه محركات التفاعل الاجتماعى . فالناس عندما يعرفون ما الذى يتوقعه الواحد منهم من الآخر ، يستطيعون عندئذ أن يحققوا درجة من الانسجام فيما بينهم ، فى العديد من المواقف الاجتماعية ، بما يساعد على تحقيق الكثير من النتائج الإيجابية .

على أن هناك – مع ذلك – جانبا سلبيا فى موضوع المسايرة ، وذلك من الناحية السيكلوجية . ذلك أن الضغط الذى يمارسه الجماعة لإخضاع الفرد واجباره على المسايرة قد يؤثر على قدرة ذلك الفرد على التعبير عن رأيه أو إصدار أحكامه . والذى يهمنا هنا هو هذه الناحية بالذات . وبعبارة أخرى إلى أى حد يكون الطفل فى هذه المرحلة واقعا تحت ضغط جماعة الأنداد أو الرفاق من حيث المسايرة ؟ وللإجابة على هذا السؤال يجب أولا أن نقول إن هناك فروقا مرحلية فى هذه الناحية . فلقد أثبتت الأبحاث أن اتجاه الطفل إلى المسايرة يرتبط بنمو قدراته الاجتماعية والمعرفية (Damon 1977, Piaget & Inhelder 1969) .

ففى أثناء مرحلة ما قبل المدرسة يستطيع الطفل شيئا فشيئا أن يدرك المعايير والأدوار الاجتماعية الأكثر وضوحا كذلك يستطيع الطفل فى تلك المرحلة وبالتدريج ، أن يدرك المعالم الواضحة لوجهة نظر الآخرين . (ولقد سبق أن أوضحنا ذلك فى الجزء الخاص بمرحلة ما قبل المدرسة) أما إذا كان الموقف معقدا أو دقيقا ، فعندئذ يعز على الطفل فى تلك المرحلة أن يدرك ما يتصل به من معايير أو أدوار أو وجهات نظر (Maccoby 1980, Selman 1980) . وحيث أن الأطفال فى تلك المرحلة لا يستطيعون أن يفهموا توقعات الآخرين منهم ، لذلك فأنهم لا يستطيعون بالتالى أن يسايروا تلك التوقعات .

وبالتدريج يقل لدى الطفل شيئا فشيئا تمركزه حول ذاته . وبالقدر الذى يحدث فيه ذلك يصبح فى استطاعته أن يفهم أن الآخرين يمكن أن يكون لديهم أفكار تختلف عن أفكاره وإدراك يختلف عن إدراكه ، بالنسبة لنفس الحدث الاجتماعى . وعن طريق هذا الفهم يستطيع الطفل أن يجمع معلومات أكثر فأكثر حول المعايير والأدوار الاجتماعية . حتى إذا ما وصلنا إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة وبداية سن المدرسة الإبتدائية ، نجد أن الأطفال غالبا ما يبدون ميلا شديدا إلى المسايرة بالنسبة لأى معيار أو دور يستطيعون أن يدركوه .

فعند سن السادسة أو السابعة يكون الأطفال قد تعلموا معظم المعايير الاجتماعية للسلوك المتعلق بالأدوار المختلفة – كدور الولد فى مقابل دور البنت ، ودور الوالد فى مقابل

دور الابن ودور المعلم فى مقابل دور التلميذ وهكذا . وكنتيجة لذلك ، فإن الطفل قد ينزعج حقا إذا ما رأى أن الوالد أو المعلم لا يسلك بما يتفق مع الدور الذى عليه أن يقوم به . فقد حدث ، مثلا ، أن طفل فى السابعة من عمره ، طلب من أمه ألا تغنى بصوت عال فى المنزل عندما يكون أصحابه فى زيارة لديه . ولما سألته لماذا ، قال لها : لأن الأمهات لا تغنى . وكأن الدور الذى تقوم به الأم لا يتضمن – فى تصوره – أن تغنى . إن الأطفال فى هذه المرحلة تنمو لديهم القدرات المعرفية – التى تناولناها فى الفصل السابق – بما يمكنهم من فهم العديد من المعايير الاجتماعية والتعامل معها ، إلا أنهم فى نفس الوقت يعتبرونها شيئا محددا جامدا لا يقبل التغيير .

وببلوغ الطفل سن الحادية عشر أو حولها ، يبدأ فى التعامل مع هذه المعايير والأدوار بشئ من المرونه . ذلك أنه يبدأ ينظر إليها باعتبارها – إلى حد ما – شيئا اعتباطيا ، أى أن الناس هم الذين وضعوها والناس يستطيعون أن يغيروها . وسوف نرى أن ذلك الموقف من الطفل نحو المعايير والأدوار إن هو فى الواقع إلا مقدمة للتشكك حتى فى قيمة هذه المعايير أصلا ، ولكن ذلك لا يتم إلا عندما يبلغ الطفل مرحلة المراهقة .

الشعبية والقيادة :

إن الطفل بمشاركته فى النشاط الذى تقوم به جماعة الأنداد وباندماجه مع هذه الجماعة بحيث يصبح واحدا منهم ، لا يتعلم فقط قيم المجتمع أو المهارات الاجتماعية كاتخاذ وجهة نظر الآخرين ، بل إنه تكتسب أيضا وبشكل مباشر خاصية سلوكية أخرى وهى البحث عن سمات تكون لها أهمية خاصة بالنسبة له . فلأول مرة فى حياة الطفل تصبح سمات مثل الشعبية والقيادة ذات دلالة خاصة بالنسبة له . ففى كل جماعة من الأطفال فى هذه المرحلة توجد فئة قليلة معروفة بشعبيتها ويسعى معظم الأطفال الآخرين سعيا حثيثا إلى اكتساب صداقة تلك الفئة . كذلك يكون هناك فى كل جماعة واحد أو اثنان ممن لا يسعى أحد إلى مصاحبتهم ويظلوا هكذا على هامش الجماعة آملين فى الحصول على الأقل إشارة إلى التقبل أو الاعتراف .

وللدراسة الشعبية فى جماعة ما يعمد معظم الباحثين إلى أن يبدءوا ببناء سوسيو جرام للكشف عن اختيارات الصداقة فى داخل الجماعة . فيسأل أعضاء الجماعة مثلا ، أن يسموا بعضا من الأطفال الذين يفضلون أن يعملوا معهم أو يجلسوا إلى جانبهم أو يصاحبونهم فى الذهاب من المنزل إلى المدرسة وبالعكس ، وما إلى ذلك . أو قد يكون السؤال بكل بساطة هو : أن يسمى الطفل أعز أصدقائه فى الجماعة . والطفل أو الأطفال الذين يحصلون على الأغلبية فى التفضيل بناء على مثل هذه الاستفتاءات هم الذين يفترض أنهم الأكثر شعبية .

وبعد أن يستكمل عمل السوسيو جرام يعمد الباحثون إلى قياس سمات الشخصية لجماعات الأطفال التى يقوم عليها البحث ويتم ذلك إما عن طريق استخدام الاختبارات السيكلوجية المعدة لذلك أو عن طريق استخدام كراسات الملاحظة ووضع التقديرات عليها . أما الخطوة الأخيرة فى مثل هذه البحوث فهى إيجاد معاملات الارتباط بين مقاييس الشعبية من ناحية وسمات الشخصية من ناحية أخرى ، وذلك لمعرفة أى سمات للشخصية هى التى ترتبط بالشعبية أو التقبل ، وأيها هو الذى ترتبط بالرفض .

ولقد اسفرت البحوث من هذا النوع عن نتائج ليست مستغربة . فقد اتضح أن الأطفال المرغوب فيه هم أولئك الذن يكونون : أكثر انطلاقا ، وذوى مظهر حسن . وبالنسبة للذكور تضاف صفة أخرى وهى أن يكون الطفل رياضيا . وكقاعدة وجد أن هؤلاء الأطفال المفضلين يتسمون دائما بالتوافق . وككل بحث من هذا النوع يقوم على أساس إيجاد معاملات ارتباط ، يصعب على الباحث أن يقرر أيا من المتغيرات هو السبب وأيها هو المسبب . ذلك أنه يمكن أن يسأل هل يصبح الطفل ذا شعبية لأنه اجتماعى ومتوافق أم أن شعبيته هى التى تدفعه إلى أن يكون اجتماعيا ومتوافقا . الواقع أن البيانات التى تأتينا عن طريق هذه البحوث لا تكفى لأن نجيب عن هذا السؤال .

كذلك يبدو الأطفال ذوو الشعبية أشد ذكاء من غيرهم . وربما كانوا أيضا أكثر نضجا من الناحية الاجتماعية بمعنى أنهم ربما يكونون أقدر على اتخاذ ذو جهة نظر الآخرين ، وبالتالى تكون استجاباتهم لهم متسمة بالتعاطف أو على الأقل بالتقدير للموقف بشكل أكبر مما قد يصدر عن غيرهم . على أن ذلك كله يحتاج إلى بحوث تجعلنا نستطيع أن نكون أكثر جزما .

ولقد نجد أن معظم الصفات التى ترتبط بالشعبية عند الطفل ترتبط أيضا بمكانة الطفل القيادية فى جماعته . فالأطفال الذين يحتلون مركز القيادة فى الجماعة يتسمون بالانطلاق والمظهر الحسن والتوافق والألفة والذكاء والقدرة على اتخاذ وجهة نظر الآخرين (Hartup 1970) . وبالإضافة إلى ذلك وجد أن القادة من الأطفال يظهرون أيضا ميلا إلى إثبات الذات أو العدوانية – وخاصة بالنسبة للأطفال الذكور . على أن هذه العدوانية غالبا ما تكون ، للدفاع عن الجماعة أو بمعنى آخر فى صالحهم وبالنيابة عنهم . كذلك فأنها تكون معدلة بالصفات الإيجابية الأخرى التى يتحلى بها القائد . والقائد يرد العدوان إذا ما استثير كما أنه قد يشترك فى العديد من اللعب الخشن ، ولكنه مع ذلك يعرف الحدود التى يقف عندها فى عدوانه . ذلك أنه يستخدم فقط فى المواقف المقبولة اجتماعيا ، مثلا لإخضاع طفل مشاكس أو لغرض قوانين اللعبة ، وهكذا . وباختصار فإن العدوان فى حد ذاته ليس سمة مميزة للطفل القائد . بل على العكس فإن العدوان دون استثارة أو العدوان التخريبى هو أحد سمات الأطفال غير المقبولين . أما إذا كان للطفل أن يصبح قائدا فلابد أن يكون فى استطاعته أن يعالج العدوان بالطريقة التى تتوقعها منه ثقافته العامة أو ثقافته الفرعية .

التنافس والتعاون :

من أساليب السلوك الاجتماعى التى تنمو من خلال تفاعل الطفل مع أقرانه على وجه الخصوص ، أسلوبا التنافس والتعاون . على أن الذى يقوى احدهما دون الآخر بالطبع هو الخلفية الثقافية التى يعيش فيها الطفل . ذلك أن الثقافات تختلف من حيث المعايير الاجتماعية التى نضعها على واحد أو آخر من هذين الأسلوبين . ففى الولايات المتحدة الأمريكية ، وكذلك فى معظم الدول الغربية الصناعية ، يسود المعيار الثقافى الذى يقرر أن التنافس المطلق سلوك مرغوب فيه . وعلى هذا الأساس يشجع هذا الأسلوب سواء فى المدرسة أو المصنع أو الرياضة أو الأعمال الاقتصادية أو غيرها . وفى المدرسة الإبتدائية ، وهذا هو ما يهمنا هنا ، يتنافس الأطفال فى سبيل الحصول على أعلى الدرجات فى التحصيل المدرسى . ويؤكد ذلك المعلم إذ يقارن دائما تحصيل الطفل بغيره من الأطفال الآخرين . وذلك تماما هو ما يحدث فى المجتمع الكبير فيما بعد عندما يواجه الأفراد بعضهم البعض فى أى مجال للعمل خارج المجال التعليمى .

أما المجتمع السوفيتى فيقف من التنافس موقفا مختلفا . ذلك أنهم يشجعون هناك التعاون بين الأفراد وإن كانوا أيضا يشجعون التنافس بين الجماعات المتعونة . وعلى هذا الأساس يقسم الفصل الدراسى إلى عدد من المجموعات التى تتنافس فيما بينها للحصول على أعلى الدرجات فى التحصيل المدرسى (Brofenbrenner, 1970, Smith 1976) . ومثل ذلك تماما هو ما يحدث بين جماعات مثل المزارع الجماعية ، حيث تتنافس هذه الجماعات للحصول على أعلى محصول للفدان الواحد مثلا . ذلك أن الحكومة المركزية تشجع ذلك بشتى الوسائل كالإشادة العلنية والمكافآت بأنواعها المختلفة .

وإذا ما انتقلنا إلى ما يحدث لدينا فى المدارس الإبتدائية لا نجد تأكيدا مقصودا وواضحا لأى من القيمتين التنافس أو التعاون . وإن كان يبدو أن السائد فى هذه المدارس هو ترك عملية التنافس بين التلاميذ على المستوى الفردى تجرى تلقائيا دون أى تخطيط . ومن المألوف جدا فى هذه المرحلة أيضا ، المقارنة بين التلاميذ بعضهم وبعض من جانب المدرس . وقد يصل هذا الموقف من التنافس التلقائى بين التلاميذ وما يتبعه من مقارنات وتشجيع للبعض دون الآخر ، إلى الحد الذى قد يثير الغيرة والكراهية بين التلاميذ بعضهم وبعض ، خاصة إذا غاب عن الجو المدرسى التخطيط الواعى لتنمية روح التعاون .

ولاشك أن مثل هذه الممارسات فى المرحلة الإبتدائية حيث الفرصة تكون مواتية أكثر من أى مرحلة أخرى لتأكيد القيم الاجتماعية فى سلوك التلاميذ ، تنعكس بشكل واضح فيما بعد عندما يخرج هؤلاء التلاميذ إلى الحياة العامة . بل قد تكون هى نفسها انعكاس لما يسود المجتمع من قيم تبعدهم فيها – أو على الأقل لا تبرز – روح التعاون بين الأفراد .

لقد أثبت العديد من الدراسات فى علم النفس الاجتماعى أن التعاون يمكن عن طريقه تحقيق مصلحة للجماعة لا يستطيع التنافس أن يحققها . ولا يستطيع الفرد الذى تربى فى ثقافة لا تقيم التعاون أن يفطن إلى هذه الحقيقة أو ينمى هذا الاتجاه بدون تدريب واع فى مرحلة الدراسة الإبتدائية على وجه الخصوص . ذلك أن تلك هى مرحلة الإنجاز ، ومن السهل جدا أن تخطط مواقف فى المدرسة الإبتدائية يكتسب فيها التلاميذ خبرة قوية تؤكد لهم أن مجموعة معينة يستطيع أن ينجز أفرادها ، ومتعاونين ، ما لا تستطيعون أن ينجزوه منفردين متنافسين .

إن مثل هذه الخبرات التى يكتسبها التلاميذ فى المدرسة الإبتدائية إنما توضح الدور الذى يمكن أن تلعبه هذه المدرسة فى عملية التنشئة الاجتماعية لطفل هذه المرحلة ، مما يظل أثره باقيا بعد ذلك فى حياته الاجتماعية .

التنشئة الاجتماعية فى المنزل

تناولنا فى المرحلة السابقة – مرحلة ما قبل المدرسة – أهم المواقف التى تؤثر فيها عملية التنشئة الاجتماعية فى تكوين شخصية الطفل وسلوكه مستقبلا . تناولنا بالذات مواقف التغذية والفطام والإخراج والجنس والعدوان وغيرها مبينين الأساليب المختلفة التى قد يتبعها الآباء مع أبنائهم فى سبيل تنشئتهم اجتماعيا فى تلك المواقف . هذه الأساليب لا تتغير فى الواقع إلا قليلا من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المرحلة التي نتناولها حاليا وهى مرحلة المدرسة الإبتدائية – ولقد أثبت هذه الحقيقة بحوث تتبعية متعددة . ومن أهمها ذلك البحث الذى قام به « جيزوم كاجان » ، « هوارد موس » Kagan & Moss 1962 ، والذى أوضح الباحثان عن طريقة أن الأمهات اللاتى كن متشددات مع أطفالهن ظلت معاملتهن هذه ثابتة فى هذا الاتجاه مع الأقل فى السنوات العشر الأولى من حياة هؤلاء الأطفال . وعرف التشدد فى هذا البحث بأن الأمهات المتشددات كن لا يلقين بالا باهتمامات الأطفال أو قدراتهم ، بل على العكس كن يتطلبن من الطفل أن يقوم بعمل ما تعتقد الأم أن من واجبه أن يقوم به . كما أنهن كن يستخدمن التهديد والعقاب كوسيلة لتنفيذ أوامرهن .

والتشدد بهذا المعنى هو أحد الأساليب التى قد يتبعها الأباء فى معاملة أبنائهم . ولقد استطاع اسماعيل ومنصور أن يميزا تسعة أساليب مختلفة يمكن أن يمارس الأبوان واحدا منها أو أكثر فى عملية التنشئة الاجتماعية . وقد قاما بوضع مقياس لها يمكن الباحث من معرفة أى هذه الأساليب هو السائد فى أسرة معينة (اسماعيل ومنصور، ١٩٨٦) . وفيما يلى تعريف لهذه الأساليب .

اساليب التنشئة :

١ – **التسلط** : ومعناه فرض الوالد (أو الوالدة) لرأيه على الطفل . ويتضمن ذلك الوقوف أمام رغبات الطفل التلقائية أو منعه من القيام بسلوك معين . وقد يستخدم الوالدان فى سبيل ذلك أساليب متنوعة تختلف خشونة ونعومة كأن يستخدما ألوان التهديد المختلفة أو الخصام أو الإلحاح أو الضرب و الحرمان أو غير ذلك . ولكن النتيجة النهائية هى فرض الرأى ، سواء بالعنف أم اللين ، وهذا هو المحور الأساسى الذى يدور حوله هذا الاتجاه .

٢ – **الحماية الزائدة** :ويقصد بها القيام نيابة عن الطفل بالواجبات أو المسئوليات التى يمكنه أن يقوم بها والتى يجب تدريبه عليها إذا كان له أن يكون شخصية استقلالية . فالأبوان اللذان يتخذان من ابنهما اتجاه الحماية الزائدة فى التربية لا يعطيانه الفرصة للتصرف فى كثير من الأمور ، كالمصروف أو اختيار الملابس أو اختيار الأصدقاء أو الدفاع عن النفس أو ما إلى ذلك ، بل يتحملان هما نيابة عنه كل هذه الأمور . وقد يتداخل فى هذا الاتجاه أحيانًا مع اتجاه التسلط لأنه ليس فى كل مرة يكون الطفل راضيًا عن مثل هذا التدخل فى أموره .

وإذ كان الطفل يقف معارضًا فى بعض الأحيان أو يتمنى أن يقوم بنفسه بهذه الأمور ، لذا فقد يضطر الأبوان أصحاب اتجاه الحماية الزائدة أن يفرضا رأيهما عليه . وهنا لا نجد حدًا فاصلا بين الحماية الزائدة والتسلط . فإلى الحد الذى يحتمل أن يكون فيه موقف الأبوين عند ممارسة حمايتهما الزائدة ، معارضًا لرغبة الطفل فى التحرير والاستقلال ، يمكن أن نتحدث عن الحماية الزائدة والتسلط معا . ولكن إذا كان الاحتمال هو تقبل الطفل لهذا الموقف ، كما الحال فى أداء الواجب المدرسى عنه أو فى الدفاع عنه مثلا ، فإننا يمكن أنْ نتحدث عن حماية زائدة فحسب . أما فى الحالات التى يكون فرض الرأى فيها على الإبن لا يتضمن فكرة أداء واجب أو مسئولية نيابة عنه فإن الاتجاه فى هذه الحالة يكون اتجاهًا تسلطيًا فقط . لذلك كله وجد الباحثان أن بعض العبارات يصلح لقياس الحماية الزائدة والتسلط معًا . وقد أدخلت هذه العبارات فعلا فى المقياسين إلى جانب العبارات التى لا تصلح إلا لكل مقياس على حدة .

٣ – **الإهمال** : ويقصد به ترك الطفل دون ما تشجيع على السلوك المرغوب فيه أو إستحسان له ، وكذلك دون ما محاسبة على السلوك المرغوب عنه . كذلك ترك الطفل دون ما توجيه إلى ما يجب أن يفعله أو يقوم به أو إلى ما ينبغى أن يتجنبه .

٤ – **التدليل** : ويقصد به تشجيع الطفل على تحقيق رغباته بالشكل الذى يحلو له ، مع عدم توجيهه لتحمل أى مسئوليات تتناسب مع مرحلة النمو التى يمر بها . وقد يتضمن هذا تشجيع الطفل على القيام بألوان من السلوك التى يعتبر عادة من غير المرغوب فيه اجتماعيًا . كذلك قد يتضمن هذا الاتجاه دفاع الوالدين عن هذه الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها ضد أى توجيه أو نقد قد يصدر إلى الطفل من الخارج .

٥ - **القسوة** : ويقصد بها استخدام أساليب العقاب البدنى (الضرب) والتهديد به والحرمان ؛ أى كل ما يؤدى إلى إثارة الألم الجسمى كأسلوب أساسى فى عملية التطبيع الاجتماعى .

٦ - **إثارة الألم النفسى** : يتضمن جميع الأساليب التى تعتمد على إثارة الألم النفسى . وقد يكون ذلك عن طريق إشعار الطفل بالذنب كلما أتى سلوكًا غير مرغوب فيه أو عبر عن رغبة محرمة . كما قد يكون أيضًا عن طريق تحقير الطفل والتقليل من شأنه أيًا كان المستوى الذى يصل إليه سلوكه أو أداؤه .

ويشترك اتجاها القسوة وإثارة الألم النفسى فى أنهما يعتمدان على العقاب كمحور أساسى فى عملية التطبيع الاجتماعى . إلا أن العقاب فى الحالة الأولى هو من نوع العقاب البدنى فى حين أنه فى الحالة الثانية من نوع العقاب النفسى . وقد أثبتت البحوث السابقة فى ميدان العلاقات الأسرية أن ممارسة كل من هذين الأسلوبين يختلف اختلافًا بيّنًا تبعًا لاختلاف المستوى الاقتصادى والاجتماعى ، وذلك فى الطبقتين الوسطى والدنيا . ولما كان من المشاهدات المألوفة أن هناك اختلافًا فى الشخصيات النمطية لكل من هذين المستويين مما قد يكون مرتبطًا بعملية التطبيع الاجتماعى ، لذا رؤى أن يحتفظ بكل من اتجاهى العقاب البدنى والعقاب النفسى مستقلين فى هذه المرحلة من البحث . هذا إلى جانب ما أسفرت عنه البحوث الأخرى من التفرقة بين الألم الجسمى من ناحية ، والقلق « أو الألم النفسى » من ناحية أخرى ، منْ حيث أثر كل منهما فى السلوك الفردى .

٧ - **التذبذب** : ويقصد به عدم استقرار الوالد (أو الوالدة) من حيث استخدام أساليب الثواب والعقاب أو بمعنى آخر أن نفس السلوك المثاب قد يعاقب عليه الطفل مرة أخرى أو فى وقت آخر . كذلك قد يتضمن حيرة الوالدة نفسه أزاء بعض أنماط السلوك : هل يعاقب عليها الطفل أم يثاب .

ويمكن أيضًا أن نحصل على مقياس للتذبذب من مدى التباعد بين اتجاهى الأب والأم عند تطبيق المقياس على كل منهما .

٨ - **التفرقة** : ويقصد به عدم المساواة بين الأبناء جميعا والتفضيل بينهم بناء على المركز أو الجنس أو السن أو أى سبب عرضى آخر .

٩ - **السواء** : وهو عبارة عن ممارسة الأساليب السوية من وجهة نظر الحقائق التربوية النفسية . ويتضمن ذلك أيضًا عدم ممارسة الاتجاهات السابق ذكرها . أى أن هذا الأتجاه يتضمن جانبين : جانب إيجابى هو عبارة عن ممارسة فعلية لأساليب سوية أو جانبا آخر سلبيا هو عدم ممارسة الأساليب التى حكم عليها بأنها غير سوية مما ورد ذكره سابقاً .

ولقد أجريت ابحاث عديدة على العلاقة بين الاتجاهات الوالدية فى التنشئة الاجتماعية للأطفال وبين نمو الشخصية لهؤلاء الأطفال واتضح منها – كما سبق أن أشرنا – أن هناك ارتباطا شديدا بين هذين المتغيرين . فالاتجاهات اللاسوية فى التنشئة يترتب عليها نتائج سلبية فى نمو شخصية الطفل ، والعكس بالعكس (انظر الفصل السابع عشر فى الجزء الأول من هذا الكتاب) . ولكن ليس معنى هذا أنه بالامكان أن نتنبأ بأن أتجاها معينا يمكن أن يترتب عليه سمه بالذات فى شخصية الطفل أو تشكيل معين لهذه الشخصية . ذلك أن العلاقة بين الوالد (الوالدة) والطفل علاقة ديناميكية يتأثر كل منهما بالآخر ويؤثر فيه (انظر الفصل الحادى عشر) . وعلى هذا الأساس لا نتوقع أن تكون العلاقة مباشرة بين الممارسات الوالدية من ناحية وشخصية الطفل من ناحية أخرى .

والتنشئة فى المنزل يشترك فيها الآباء والأمهات ولكن بأدوار مختلفة تحددها التقاليد المتعارف عليها . فالتفاعل بين الآباء والأطفال تقليديا أقل بكثير نسبيا من التفاعل بين الأمهات وأطفالهن ، كما أنه يتخذ شكلا مختلفا . فالأم فى الأغلب تقوم بدور الحاضن . أما الأب فيتخذ تفاعله فى الأغلب شكل الملاعبة أو المداعبة . بل وحتى فى هذا المجال تكون الملاعبة من ناحية الأب خشنة بعض الشيء وقد تركز فى النواحى الحركية كالدفع بالطفل فى الهواء أو المصارعة أو الاعتماد على عنصر المفاجأة ، مما لا تستطيع الأم أن تقوم به فى أغلب الأحيان .

فالأم فى معظم العائلات تكون هى المسئولة الأولى عن رعاية الأطفال – وحتى إذا كانت رضاعتهم بالزجاجة وليست بالثدى فإن الأم غالبا هى التى تقوم بذلك . وهى التى تقوم أيضا – فى اغلب الأحيان – على رعايتهم من حيث الملبس والنظافة والتدريب على الاخراج أو أخذ الطفل إلى الطبيب أو الوحدة الصحيحة فى حالة المرض والإشراف على علاجه وما إلى ذلك . وفوق هذا وذاك فإن الأم هى التى تقوم بمعظم الحديث مع طفلها .

وبالرغم من أن الأب يصرف مع طفله وقتاً أقل مما تصرفه الأم ، إلا أن الكثير من الأبناء لا تقل شدة تعلقهم بالأب . وعلى أى حال فإن هذا الموقف التقليدى من حيث اختلاف الأدوار بين الأب والأم فى عملية التنشئة ، قد بدأ يتغير فى الآونة الأخيرة ، كنتيجة لزيادة اعداد الأمهات اللاتى يلتحقن بالقوى العاملة . فلقد أدى هذا التغير الاجتماعى إلى زيادة نصيب الأب من المشاركة فى رعاية طفله . وربما ظهر ذلك على وجه الأخص فى الأسر التى تعمل فيها الأم كل الوقت ، والتى يتبنى فيها كل من الأب والأم اتجاه المساواة بين الرجل والمرأة فى الأدوار الاجتماعية على أن مثل هذا لا يزال هو الاستثناء وليس القاعدة وذلك فى جميع قطاعات المجتمع ، وإن كان التمايز فى هذا الاتجاه يتبين بشكل واضح إذا ما أخذنا فى الاعتبار المستوى الثقافى والمهنى لكل من الأب والأم (اسماعيل وابراهيم ومنصور ١٩٧٤) .

ويخلق الوضع الجديد للأم باعتبارها غير متفرغة للمنزل والأطفال ، العديد من المواقف التى يكون لها تأثير كبير فى عملية التنشئة فى المراحل السابقة . والذى يهمنا الآن فى هذا الموضوع هو تأثير الأسرة فى عملية التحصيل الدراسى ، حيث إننا نتناول هنا طفل المدرسة الأبتدائية الذى يكون الشعور بالانجاز لديه هوالمحور الذى يدور حوله أساسا عملية النمو وتكوين الشخصية .

أثر الأسرة فى التحصيل المدرسى للطفل .

يظل الطفل متأثرا بالقيم والدوافع التى تتبناها الأسرة التى ينتمى اليها حتى يصل إلى بداية مرحلة المراهقة حيث ينتقل ذلك التأثير من الكبار إلى جماعة الرفاق . وأهم ما يتضح فيه تأثير الأسرة على سلوك الطفل فى هذه المرحلة ، التحضيل الدراسى . وقد أبرزت هذه الحقيقة دراسات متعددة .

ففى بحث قام به « كولمان » (Coleman 1966) على ستمائة ألف طفل فى الولايات المتحدة الأمريكية ، توصل الباحث بما لا يدع مجالا للشك إلى أن البيئة المنزلية ، بما فى ذلك المستوى التعليمى للوالدين ودخلهما ، كان لها الأثر الأكبر على التحصيل المدرسى لهؤلاء الأطفال . ويلى ذلك فى الأهمية ما تتميز به المدرسة من خصائص . على أن البيانات التى جاء بها البحث أوضحت أنه إذا كان المنزل سندا قويا للطفل فإنه ، أى المنزل ، يستطيع أن يعوض ما قد يكون هناك من خلل فى النظام المدرسى .

وإذا كنا نتحدث عن البيئة المنزلية باعتبارها مجالا مؤثرا فى التحصيل المدرسى للطفل فإن ذلك يتضمن فى الواقع عوامل متعددة . ذكرنا منها بالفعل المستوى التعليمى للوالدين والمستوى الاقتصادى الاجتماعى لهما . وهناك إلى جانب ذلك نوع الشخصية التى يتميز بها الوالدان . وفى بحث قام به بيزسون وبيكر وهلمر وشوميكر وكواى (Peterson, Beeker, Hellmer, Shoemake and Quay 1959) اتضح من مقارنة مجموعتين من الأسر ، الأولى أطفالها مشاغبون والثانية أطفالها متوافقون ، أن الآبـاء فى المجموعة الأولى يتميزون بأنهم أقل ديمقراطية وأسوأ توافقا، كما يعانون بشكل أكبر من مشكلات الضبط بالنسبة لسلوك أبنائهم . وعلى العكس من ذلك بالطبع الآبـاء فى المجموعة الثانية . هذا بالنسبة للوالدين معا . أما بالنسبة للآباء وحدهم فقد وجد أن أباء المجموعة الأدنى يتميزون بأنهم أقل اهتماما بأطفالهم ، ويعاملونهم بطريقة تسلطيه ، وأقل حزما فى مواجهة مشكلات السلوك التى تصدر من أبنائهم .. وإلى جانب ذلك فانهم يميلون إلى أن يكونوا إما منظمين بشكل متسم بالجمود والنشاط الزائد ، أو على العكس ، غير منظمين ويعوزهم الدافع القوى فى تسيير أمورهم . وتعتبر هذه النتيجة على درجة كبيرة من الأهمية لأنها تزيل الشكوك التى قد تثار أحيانا بالنسبة لقيمة دور الآباء فى تشكليل سلوك الابناء فى هذه المرحلة .

وهناك أيضاً ما يؤكد القيمة الكبرى لدور الامهات فى التحصيل المدرسى للأطفال . فقد أثبتت الابحاث التى قام بها « هيليارد ، وروث » (Hilliard & Roth 1969) أن هناك فروقا كبيرة بين أمهات الأطفال ضعيفى التحصيل وأمهات الأطفال مرتفعى التحصيل . فهؤلاء الأخيرات كن أكثر تقبلا فى حين كانت الأوليات (أمهات منخفضى التحصيل) أكثر رفضا ، والأطفال ضعيفو التحصيل يشعرون بذلك الرفض ، وغالبا ما تكون استجابتهم له ، خلق الأزمات التى قد تتمثل فى الفشل فى المدرسة حتى يجذبوا انتباه أمهاتهم إليهم . وإذ كان الفشل هو الذى يجذب الانتباه والاهتمام فى حين أن النجاح لا يؤدى إلى ذلك ، لذلك فإن الطفل قد يركن إلى مفهوم عن ذاته أنه فاشل . ولكن ذلك لا يزيل الدافع الأولى إلى تحقيق الكفاءة ، وهو – كما رأينا – المحور الأساسى الذى تدور حوله عملية النمو . وهنا نجد أن طفل هذه المرحلة – الذى قد لا يستطيع أن يحقق نجاحا فى المدرسة – يسعى جاهدا لتحقيق النجاح فى إتقان أى مهارة جديدة يستطيع أن يكتسب من خلالها تقديره لذاته . وسوف نعالج هذه المسألة عند الكلام عن رعاية الطفل فى هذه المرحلة .

ولننتقل الآن إلى المستوى الاقتصادى الاجتماعى كأحد العوامل التى يتضمنها الجو المنزلى من حيث التأثير فى التحصيل المدرسى للطفل فى هذه المرحلة . فمن الحقائق الثابتة أن ارتفاع مستوى التعليم وتوفر وقت الفراغ وزيادة الدخل يمكن الوالدين من أن يوفرا لطفلهما لعبا ومواقف تعليمية أكثر من غيرهم ، وخاصة ما يتصل منها بتكنولوجيا التعليم كالكمبيوتر وغيره من الوسائل التى تساعد على سهولة عملية التعلم .

كذلك يصاحب المستوى الاجتماعى الاقتصادى المرتفع عاملا آخر لا يقل أهمية وإن كان غير واضح بنفس الدرجة . وذلك هو استخدام اللغة فى نقل أوامر الوالدين ورغباتهم . فالآباء يختلفون من حيث الطريقة التى يستخدمونها فى ضبط أطفالهم باختلاف فئاتهم الثقافية . ففى حين أن الآباء الذين ينتمون إلى فئات ثقافية (اجتماعية اقتصادية) متدنيه ، يعتمدون أساسا على الإشارات وتعبيرات الوجه وتغيير نبرة الصوت وما إلى ذلك ، نجد أن آباء الفئات الأكثر حظا يستخدمون اللغة بشكل أكثر استفاضة ؛ حيث يكون تركيب الجمل أكثر تعقيدا وحيث يكون الحديث شخصيا وموجها إلى كل فرد على حدة وليس بطريقة جماعية أو بجمل قصيرة متكررة كما يفعل أباء الفئات الأقل حظا من الناحية الاجتماعية الاقتصادية . إن مثل هذه الفروق فى رأى البعض (Bernstein 1965) يؤثر فى نمو المهارات اللغوية فيما بعد . وحيث أن المعلومات التى يتلقاها الطفل فى المدرسة الأبتدائية تعتمد جميعا على اللغة ، لذا فإن من المتوقع أن نجد فروقا فى التحصيل الدراسى بين أطفال هاتين الفئتين المختلفتين .

وأخيرا وليس آخر هناك أيضا طموح الوالدين فيما يختص . بمستقبل أطفالهما . ذلك أن الطموح يؤلف بعدا جوهريا من أبعاد الجو الاجتماعى النفسى الذى يحيط بالطفل . بل ربما كان هذا البعد هو أهمها جميعا . وقد اثبتت الدراسات (اسماعيل وابراهيم ومنصور ١٩٧٤) أن المطالب التى تفرضها الأسرة على الطفل وموقف والوالدين منه من حيث ما يجب أن يصل إليه فى التعليم أو ما يمتهنه من مهنة تختلف باختلاف الفئة الاجتماعية والاقتصادية التى تنتمى إليها الأسرة . فالوالدان من الفئات المتعلمة ذات الدخل المتوسط ، يظهران درجة من القلق على مستقبل الأطفال أكبر بكثير من تلك التى تظهرها الوالدان من الفئات الأقل حظاً ، حيث يتميز هؤلاء الأخرون بدرجة أكبر من الأهمال فى هذا الصدد . ولما كان الآباء من الفئات الأقل حظا يتميزون بالتواضع فى طموحهم بالنسبة لمستقبل الأطفال ، ولما كان الأطفال من هذه الفئات يمثلون الغالبية العظمى من اطفال مدارس المرحلة الأولى ، فإن هذا قد يفسر لنا ما يلاحظ من انخفاض مستوى التحصيل انخفاضا غير عادى بين اطفال هذه المرحلة ، وكذلك التسرب والعودة إلى الأمية بشكل واضح بعد انتهاء الطفل من هذه المرحلة . ويتقدم المؤلف باقتراح هنا أن تجرى البحوث لدراسة طبيعة الدوافع التى يتعرض لها الطفل من أسرته وجماعاته الثقافية الأخرى ، وكذلك لدراسة طبيعة الدوافع التى يتعرض لها مدرسو المرحلة الأولى . ذلك أن دوافع طفل هذه المرحلة ودوافع مدرسية ربما كانت تشكل العوامل التى يفترض أنها رئيسية وحاسمة فى تحديد المستوى التحصيلى فى المدارس الابتدائية .

الضغوط المتضاربة : الكبار أم الرفاق ؟

سبق أن تحدثنا عما قد يقع الطفل تحت تأثيره من تناقض بين المدرسة والمنزل . وهناك نوع آخر من التناقض قد يقع الطفل تحت تأثيره أيضا ، وهو التناقض بين الكبار من ناحية والرفاق من ناحية أخرى .

والواقع أن التوازن بين تأثير الكبار وتأثير الرفاق يختلف من ثقافة إلى أخرى . ففى الثقافات التى يشيع فيها الجو التسلطى فى الأسرة أو تلك التى يشيع فيها الحكم الشمولى كالاتحاد السوفيتى يقل نسبيا تأثير الرفاق عما هو عليه فى الدول الديمقراطية كالولايات المتحدة وانجلترا مثلا . على أنه بالرغم من وجود قدر من التأثير من ناحية الرفاق بما قد يتعارض مع تأثير الكبار إلا أنه بالنسبة لمعظم الأطفال ، فإن الصراع لا يكون بالحدة التى يصعب معها توجيه الطفل . ذلك أن معايير الكبار بالنسبة لسلوك الأطفال فى هذه المرحلة تسمح بتكوين جماعات من الأطفال كما تسمح لهم بما يقومون به من أنواع الانشطة المختلفة .. بل إن أغلبية الآباء قد يساوره القلق إذا ما رأى طفلة فى هذه المرحلة منعزلا عن بقية الأطفال .

وحتى إذا ما بدا هناك من تعارض بين معايير الكبار ومعايير الرفاق فإن مثل هذا التعارض قد يكون ظاهريا فقط وليس حقيقيا . ذلك أن ما يضعه الوالدان من معايير كثيرا ما يكون غير واقعى . فالوالدان اللذان يفرضان حماية زائدة على طفلها قد يضعان قاعدة عامة مثلا : ألا يجوز له أن يركب الدراجات أو يمارس الألعاب التى يحتمل أن ينتج عنها أدنى ضرر أو إصابة النسبة له . فإذا وصف رفاق هذا الطفل سلوكه هذا بما يشينه ونعتوه بما يهينه من نعوت ، كأن يصفوه بالجبن أو الميوعة أو الأنوثة (« دلوعة » « بنوته ») ، عندئذ قد لا يقبل الطفل أوامر والديه باعتبار أن جميع الأطفال يركبون الدراجات ويتسلقون التلال أو يقفزون من أعلى الأسوار .

إلى هذا الحد فقط قد يظهر التناقض بين أوامر ونواهى الوالدين وبين تأثير الرفاق فى معظم الحالات . أما إذا ظهر أن طفلا ما يساند باستمرار قرارات الرفاق ولا يستمع إلى ما يضعه والداه من قواعد على أى مستوى من المستويات فإن مثل هذا الطفل غالبا ما يكون منحدرا من أسرة مضطربة . فأسر مثل هؤلاء الأطفال إما أن تكون من القسوة أو من التساهل إلى الحد الذى يمكن أن توصف عنده بالأهمال . كما أن الأطفال المنحدرين من مثل هذه الأسر غالبا من يعوزهم الشعور بأى عاطفة نحو والديهم . والواضح أن مثل هذه الأسر لا تضع المعايير المناسبة : فإذا كانت من النوع المتساهل جدا ، فإن معاييرها ببساطة لا تكون واضحة . أما إذا كانت من النوع القاسى جدا فإن معايرها تكون ضارة أما بصحة الطفل أو بتقديره لذاته .

إن الأحداث الجانحين إنما يتعلمون العنف وعدم المبالاة بالمعايير الاجتماعية فى المنزل أولا ، ثم يتبعون مثل هذا السلوك بعد ذلك مع أقرانهم . ذلك أن آباء هؤلاء الأحداث غالبا ما يكون لهم هم أنفسهم سجلا فى أقسام الشرطة أو يكونوا مدمنين للشراب أو المخدارت أو ما إلى ذلك . كما أن العلاقات داخل الأسرة غالبا ما تكون قائمة على العدوان أو الاساءة إلى الأطفال سواء من الناحية الجسمية أو النفسية أو الأهمال التام لما يقوم به الطفل أو يفكر فيه .

إن التعارض بين معايير الكبار ومعايير الرفاق إذن ، يبدو أنه شىء مبالغ فيه إلى حد كبير . ففى معظم الأحيان تكون معايير الرفاق جزءا مما قد يعتبره الكبار سلوكا مقبولا بالنسبة لمجموعات الأطفال . أما عندما تنتهك جماعة الرفاق بالفعل المعايير الاجتماعية للسلوك السوى ، فعندئذ يقع على عاتق الأسر ذاتها مسئوليته تشجيع ومساندة مثل هذا السلوك المضاد للمجتمع بطريق غير مباشر .

النمو الخلقى لطفل
المدرسة الأبتدائية

مقدمة :

إن ما يجعل الحياة الاجتماعية ممكنة هو مجموعة القوانين والمعايير الخلقية التى تتضمنها الثقافة فى مجتمع ما . وتختلف هذه الأخلاقيات من مجتمع إلى آخر . فإلى جانب القواعد الخلقية التى تنص عليها القوانين المكتوبة ، هناك، فى كل مجتمع ، مجموعة من القواعد الخلقية غير المكتوبة ، كتلك التى تحدد مثلا أنه على الناس أن يساعد بعضهم البعض فى ظروف معينة . فإذا رأيت انسانا يغرق مثلا وكانت لديك الفرصة لأنقاذة ، فإن القاعدة الخلقية غير المكتوبة تحتم عليك أن تحاول على الأقل انقاذه . ولا أحد سوف يضعك فى السجن إذا لم تفعل ولكن الكثير من الناس قد يلوم نفسه على عدم اتخاذ خطوات فى هذا السبيل . ونحن نقول عندئذ إن ضميرهم يؤنبهم على ذلك .

إن ما يسميه الناس بالضمير هو نتاج للنمو الاخلاقى . فالطفل لا يولد بضمير أو بأخلاقيات ، ولكنها تنمو لديه بالتدريج . فكيف يحدث النمو الخلقى عند الطفل ؟

النظرية المعرفية للنمو الخلقى :

حاول جان بياجيه فى بعض أعماله المبكرة (Piaget, 1932) تحليل نمو الحكم الخلقى عند الأطفال . وبالرغم من أنه قد توصل إلى اكتشاف بعض الحقائق المثيرة للأهتمام فى هذا السبيل ، إلا أنه لم يخرج علينا بمراحل متتابعة للنمو الخلقى تسير تبعاً للنمو العرفى للطفل . وكان علينا أن ننتظر حتى عام ١٩٦٩ حين جاء « لورنس كولبرج » (Lawrence Kohlberg 1969) عالم النفس الأمريكى وأقام نظريته المعروفة على أساس ما قام به بياجيه . ولقد أصبحت نظريه كولبردج فى النمو الخلقى عند الأطفال من أكثر النظريات تقديرا الآن عند معظم علماء النفس . ولذا فسوف نعرضها هنا ، محتفظين لأنفسنا بالتعليق عليها وإدماجها فى الإطار النظرى لهذا الكتاب فى مكان آخر من هذا الفصل .

يرى كولبردج أن هناك ست مراحل يمر بها النمو الخلقى . وأن هذا المسار للنمو الخلقى يعتمد إلى حد كبير على مسار النمو المعرفى . ففى أثناء مرور الناس بمراحل النمو المعرفى كما رسمها بياجيه ، تتغير طريقة فهمهم للعالم الاجتماعى ، وإن إحدى أهم النواحى لذلك الفهم الاجتماعى هى ناحية الحكم الخلقى .

وكما هو الحال فى مراحل النمو المعرفى عند بياجيه ، كذلك الوضع بالنسبة لمراحل النمو الخلقى عند كولبردج . بمعنى أنه فهم الحكم الخلقى فى كل مرحلة لا يحل محل ذلك الذى

يحدث فى المرحلة السابقة لها ، بل ينبنى عليه . ففى كل مرحلة جديدة يعيد الفرد تنظيم الحكم الخلقى الذى كان يميز المرحلة السابقة بحيث يستطيع أن يحتـويه فى بنية جديدة أو تنظيم جديد . وفما يلى مراحل النمو الخلقى كما وضعها كولبردج فى الصورة الكلاسيكية لنظريته .

مراحل النمو الخلقى :

تتجمع المراحل الستة للنمو الخلقى عند كولبردج فى ثلاثة مستويات : المستوى قبل التقليدى ((Preconventional(level)، والمستوى التقليدى والمستوى المبدأى (Principled Level) م. وتتميز المرحلتان اللتان يتضمنها كل مستوى بنفس النمط العام للحكم الخلقى وإن كان ذلك بشكل مختلف فى كل حالة .

المستوى قبل التقليدى :

تبدأ المرحلتان الأوليان فى النمو الخلقى مع بداية مرحلة « ما قبل العمليات » فى النمو المعرفى . وفى أثناء هاتين المرحلتين يعتمد الحكم الخلقى على النتائج المادية المباشرة ، وعلى الحاجات الذاتية للشخص فحسب . وعلى ذلك تعتبر الأحداث ذات النتائج غير السارة سيئة والأحداث ذات النتائج السارة حسنة . ولا تتضمن الأحكام أية نية عند الشخص نحو اتخاذ أى اجراء .

المرحلة الأولى : التوجه بناء على العقاب والطاعة

فى هذه المرحلة يتوقف الحكم الخلقى على حدث ما ، على النتائج المادية ، وعلى كيفية الحكم عليه من قبل السلطات . فالفعل سيء لأن « بابا » أو « ماما » يقول إنه سيء ، أو لأن الطفل يعاقب عليه ، أو لأنه يحدث تلفا أو أصابة . والفعل طيب لأن « بابا » أو « ماما » يقول إنه طيب أو لأن الطفل يكافأ عليه ، أو لأن له نتائج سارة .

مثلا : لنفرض أن طفلة فى سن ما قبل المدرسة سئلت : (من فى رأيك أسوأ ، الولد الذى يعاقب لأنه سكب اللبن بدون قصد أم الولد الذى سكب اللبن بدون قصد أيضا ولكنه لم يعاقب ؟) فى هذه المرحلة الأولى للنمو الخلقى ، سوف تجيب هذه الطفلة بأن الولد الذى عوقب اسوأ ، بالرغم من أن اللبن فى الحالتين قد سكب بدون قصد . إن الطفل فى هذه المرحلة يطيع الكبار الذين يدرك أنهم يملكون القوة أو الجاه الأكبر أو الأكثر تفوقا . ذلك أن مثل هؤلاء هم الذين يستطيعون أن يمنحوا الثواب أو يوقعوا العقاب .

المرحلة الثانية : التوجة بناء على قواعد السوق

فى هذه المرحلة تظل النتائج المادية للفعل وكذلك حكم السلطات عليه تتخذ مكانها من حيث الأهمية فى تكوين رأى الطفل، ولكن تبدأ تتدخل أيضا فى نفس الوقت وجهة نظر

الآخرين . ذلك أن الطفل فى هذه المرحلة يكون مستعدا لأن يعمل ما يرى أنه خير (معروف) لشخص ما إذا كان متأكدا من أنه سوف يرد له ذلك المعروف فى المقابل فى صورة شىء يحتاج هو اليه . مثلا (سوف اسمح لك باللعب بعربتى إذا اعطيتنى نصف الشيكولاته التى معك) .

المستوى التقليدى :

فى هذا المستوى يبدأ الأفراد يفهمون الأخلاق التقليدية ، أى ما الذى يعتقد الناس أنه طيب أو شىء خير أو شر . بعبارة أخرى ، يصبح الحكم الأخلاقى مسألة يتوقف على ما يقره الناس وما يرضيهم . ويبدأ هذا المستوى من النمو الخلقى مع بداية مرحلة العمليات العينية لبياجية .

المرحلة الثالثة : التوجه بناء على : الأولاد الطيبين (الكويسين) والبنات الطيبين (الكويسين)

فى هذه المرحلة تصبح معايير أسرة الفرد وأصدقائه هى المعايير العامة التى يصدر على أساسها أحكامه الخلقية . البنت « الطيبة » (الكويسة) أو الولد « الطيب » (الكويس) هو الذى يساير هذه المعايير أو على الأقل يحاول ذلك .

إن أحد التطورات الهامة أثناء هذه المرحلة هو القدرة على الحكم ليس فقط على فعل بعينه بل أيضا على نية الشخص الذى يقوم بذلك الفعل . مثلا يحكم الطفل فى هذه المرحلة على شخص يقود سيارته بسرعة أكبر من المسموح به ، بأنه فعل سىء لأن الناس بوجة عام يعتبرون السرعة بشىء سىء . ولكن إذا كان مؤشر السرعة خربا مثلا ، فإن الطفل قد يقول إن السائق لم يكن حقيقة سيئا .

المرحلة الرابعة : التوجه بناء على القانون والنظام

فى هذه المرحلة يظل مقياس الأخلاق هو « اتباع القوانين » إلا أن هذه القوانين تصبح قوانين المجتمع الأكبر وليس قوانين الأسرة أو الأصدقاء . ذلك أن الفرد يبدأ يفهم لأول مرة أن القوانين والقواعد ضرورية لتسهيل أداء المجتمع لوظائفه ومن هنا كانت إطاعة السلطات وإطاعة القوانين من أجل استتباب النظام فى المجتمع عمل أخلاقى .

إن الطفل فى المرحلة الرابعة قد لا يقر السرعة الزائدة فى قيادة السيارة ليس فقط لأنها غير قانونية بل أيضا لأن الحكومة قد سنت هذا القانون لحماية أرواح الناس .

المستوى المبدأى :

فى المرحلتين الأخيرتين للنمو الخلقى يتجاوز الفرد المستوى التقليدى ، ويبدأ فى صياغة المبادىء الخلقية التى يمكن أن تنطبق على مجتمعات أخرى غير مجتمعه هو ، والتى يمكن أيضا أن تستخدم للحكم على قوانين مجتمعة نفسه ولتغييرها . ومن هنا يكون الأساس فى الحكم على فعل هو إلى أى حد يتمشى هذا الفعل مع المبادىء الخلقية . وبالنسبة لكولبردج ، فإن هاتين المرحلتين تبدءان مع بداية مرحلة العمليات الصورية لبياجيه التى تبدأ هى ذاتها فى مرحلة المراهقة .

المرحلة الخامسة : التوجه بناء على التعاقد القانونى

فى هذه المرحلة يدرك الفرد أن الانظمة الاجتماعية مرنة وقابلة للتغير . فقوانين السلوك وقواعده تقوم على أساس من التعاقد أو الاتفاق بين الناس بعضهم وبعض . والناس فى مجتمع ما يتفقون على مجموعة من اللوائح التى يشعرون أنها ضرورية لأقامة النظام الاجتماعى ولضمان أكبر عدد يمكن من حقوق الأفراد فى نفس الوقت الذى يقام فيه هذا النظام الاجتماعى . ولذا فإن المجتمعات المختلفة يكون لها قواعد وقوانين مختلفة . كذلك فإن الظروف قد تقضى تغيير القواعد ، ويتفق الناس على تغيير هذه القواعد بعد مناقشة عقلية للبدائل المختلفة .

إن المبادىء الأخلاقية فى هذه المرحلة توجه الفرد بشكل عام لكى يكون عادلا عقلانيا ولكى يتجنب الاعتداء على حقوق الآخرين ، وأن يأخذ فى اعتباره رأى ورغبة ومصلحة الاغلبية . وتعتبر الأفعال لا أخلاقية إذا ما تعدت على حقوق الآخرين المتفق عليها .

المرحلة السادسة : التوجه بناء على المبادىء الخلقية والانسانية

فى هذه المرحلة الأخيرة للنمو الخلقى يكون الفرد قد تجاوز حدود مجتمعة عند صياغة مبادئه الخلقية . بمعنى أن الفرد يكون قد صاغ لنفسه مبادىء محررة تصلح للتطبيق على جميع المجتمعات ، وتنادى فوق كل شىء بالعدالة والمساواة فى حقوق الإنسان وحفظ كرامة الفرد الإنسانى وكأنه بالضبط يقول « حب لغيرك ما تحب لنفسك » .

وفى هذه المرحلة يتصرف الشخص بما يتفق مع مبادئه هذه حتى ولو تعارضت مع قوانين مجتمعة وقواعده ، وحتى لو ضحى فى سبيل ذلك بأغلى شىء لديه ، بحياته . ومن أمثلة ذلك ما يفعله الأنبياء والزعماء الوطنيون والمصلحون الاجتماعيون .

تلك هى الخطوط العريضة لنظرية كولبردج فى النمو الخلقى عند الفرد متمثلة فى المستويات والمراحل التى يمر بها هذا النمو بما يتفق مع مراحل النمو المعرفى عند

« بياجيه » . ولقد سبق أن رأينا أن اتجاها واحدا لا يستطيع أن يفسر لنا مظاهر النمو أيا كانت تلك المظاهر . وقد قمنا بشرح ذلك عند الكلام عن الاطار النظرى لهذا الكتاب (إنظر الجزء الأول) ذلك الإطار الذى يأخذ فى الإعتبار تكاملا بين جميع المداخل أو النظريات التى تفسر عملية النمو بما لا يترك مجالا للثغرات التى قد توجد عن الاكتفاء بواحد منها فقط .

ومن هنا كان نقدنا لنظرية كولبردج هو محاولة استكمال هذه النظرية بحيث يأتى تفسيرنا للنمو الخلقى – كما هو الحال – فى أى ظاهرة نمائية أخرى – متفقا مع ذلك الموقف المتكامل ، كما يتضح ذلك فيما يلى من بقية هذا الفصل .

الحكم الخلقى والفعل الخلقى :

فى دراسة كلاسيكية لموضوع الغش ، استخدم فيها عشرة آلاف تلميذ كموضوع لهذه الدراسة تبين أنه لا توجد أى علاقة بين المبادىء الاخلاقية التى تقررها التلاميذ لفظيا ، وبين محاولاتهم الفعلية للغش (Hartshorne & May, 1928 - 30) فالتلاميذ الذين شجبوا – فى اثناء مقابلاتهم – كل شكل من أشكال الغش ، اتضح أنهم هم أنفسهم كانوا قد قاموا بالفعل ببعض محاولات الغش . لقد وجد الباحثون – فى الواقع أن احتمال الغش عند التلاميذ لا يتوقف على مدى « أمانته » أو على أى سمة أخرى ، وإنما يتوقف على مدى أهمية الاختبار أو الواجب بالنسبة له وكذلك على مدى خطورة الموقف إذا ما ضبط .

المستوى اللفظى – إذن – الذى اعتمد عليه كولبردج فى تحديد مراحل النمو الخلقى لا يكفى وحده للتنبؤ بالفعل الخلقى . فعلى أساس المراحل التى حددتها نظرية كولبردج مثلا كان يمكن أن نتنبأ بأن الأطفال فى المرحلة الثانية لا يترددون فى الغش طالما كانوا فى مأمن من الضبط والعقاب ، فى حين أن أطفال المرحلة الرابعة الذين يفهمون القواعد الخلقية لمجتمعهم والذين يتوقع منهم فى العادة أن يطيعوا هذه القواعد ، لا يمكن أن نتوقع منهم أن يقوموا بالغش بناء على ذلك . إلا أن الأمور مع ذلك لا تسير بهذه البساطة . حقا إن مراحل النمو المعرفى قد تشكل لنا أساسا ضروريا لفهم السلوك الخلقى عند الطفل ولكن هذا الأساس ليس بكاف وحده لهذا التفسير . بعبارة أخرى فأن مرحلة النمو المعرفى لا تشكل جميع المتغيرات المحددة للسلوك الخلقى . وبالتالى فأننا لا نستطيع على أساس معرفة هذه المرحلة وحدها أن نتنبأ بهذا السلوك .

ما هى المتغيرات الأخرى التى تحدد الفعل الخلقى إذن ؟ نستطيع أن ننبأ مقدما ، وبناء على المدخل المتكامل الذى أشرنا اليه ، بأن هذه المتغيرات لا بد وأن تكون متعلقة بديناميات

الشخصية من ناحية وبعملية التعلم من ناحية أخرى (انظر الجزء الأول من هذا الكتاب : المدخل الدينامي والمدخل السلوكي في تفسير النمو) ولقد أثبتت هذا الدراسات المختلفة .

ففي احدى الدراسات ساعد أحد عوامل الشخصية ويسمى (قوة الأنا) على تحديد ما إذا كان الطفل يمكن أن يغش أم لا : (Krebs 1967) . وقبل القيام بالبحث تم اختبار مجموعة من التلاميذ في سن المدرسة الإبتدائية لمعرفة المرحلة التي يمر بها كل منهم من حيث النمو الاخلاقي حسب نظرية كولبردج ، وكذلك من حيث (قوة الأنا) التي قيست بواسطة مستوى الذكاء ومدى الانتباه . فاعتبر التلاميذ الذين حصلوا على درجات عاليه في نسبة الذكاء وعلى مدى طويل للانتباه ، ذوى مستوى مرتفع في (قوة الأنا) . أما الذين حصلوا على درجة منخفضة في نفس المتغيرين فقد اعتبروا منخفضين من حيث (قوة الأنا) . ولقد وجد من البحث أن الكثير من التلاميذ في المرحلة الثانية من مراحل النمو الخلقي ممن كانوا على مستوى مرتفع في قوة الأنا قاموا بالغش ، وأن القليل فقط من المستوى المنخفض في قوة الأنا من نفس المجموع قام بالغش . أما مجموعة أطفال المستوى الرابع فإن القليل من أصحاب المستوى العالي لقوة الأنا منهم هم الذين غشوا في حين أن أغلبية المستوى المنخفض لقوة الأنا في هذه المرحلة قاموا بالغش . ولقد فسر الباحثون ذلك بأن الأطفال في المرحلة الثانية الذين كانوا أذكياء و منتبهين وجدوا فرصا للغش لم يستطع الأقل ذكاء والأقل انتباها منهم أن يجدوها . أما أطفال المرحلة الرابعة فقد كانت قوة الأنا بالنسبة لهم عاملا مساعدا لطاعة القواعد التي يمليها عليهم أخلاقيات مجتمعهم ، في حين أن ضعاف الأنا لم يستطيعوا أن يقاوموا الاغراء .

ببساطة شديدة إذن نستطيع أن نقول إنه إذا كان المستوى المعرفي يوفر الأساس اللازم لادراك الموقف الأخلاقي والحكم عليه فإن التصرف فيه يعتمد إلى جانب ذلك على متغيرات أخرى أهمها – كما رأينا – متغير في الشخصية حددناه بما يسمى بقوة الأنا – ولكن ذلك ليس هو كل شيء – بل أن هناك أيضا ما يتعلمه الطفل عن طريق القدوة – التعلم الاجتماعي .

فلقد وجد الباحثون في مجال التعلم الاجتماعي أن استخدام القدوة يمكن أن يجر الطفل إلى تقليد نماذج من السلوك الخلقي الذي ينتمي إلى مراحل هي دون المستوى الذي كان عليه الأطفال الذين أجريت عليهم التجارب (Bandura and Mac Donald, 1963) وكذلك (Hand, 1981) . وإن مثل هذا الانحدار في المستوى ليؤكد أن معظم ما يسميه الناس سلوكا أخلاقيا إنما تحدده عوامل تنتمي إلى التعلم الاجتماعي ، والتعلم بالمشاهدة وعن طريق التدعيم والعقاب .

والأطفال يميلون إلى تقليد سلوك شخص ما إذا كان ذلك الشخص يمثل سلطة أو إذا كان راعيا أو إذا كان يكافأ على سلوكه هذا . ففي الكثير من التجارب على السلوك الخلقي ، مثلا ، كانت مجموعة من الأطفال تتعلم لعبة عن طريق ملاحظة نموذج بها ثم يتصدق بنصف

مكاسبه منها (Aron Freed 1968) (Bryar & Walbeck) . أما المجموعة التجريبية فكانت تتلقى فقط التعليمات المتعلقة بطريقة القيام بهذه اللعبة ثم أعطى أطفال المجموعتين عند ذلك الفرصة للقيام باللعبة عدة مرات يكسب منهم من يكسب ويتصدق بمكسبه من يريد أن يتصدق . ولقد وجد الباحثون أنه فى كل مرة كان الأطفال الذين سبق لهم أن شاهدوا النموذج المتصدق ، أكثر سخاء فى عطائهم من غيرهم من الأطفال .

إن مثل هذا التحليل للعوامل المؤثرة فى نمو السلوك الأخلاق عند الأطفال سوف يساعدنا كثيرا عند الكلام عن رعاية الطفل فى هذه المرحلة . أما الآن فلنتحدث عن الفروق الفردية عند أطفال هذه المرحلة ، وهو موضوع الفصل التالى .

خلاصـة :

المدرسة والتنشئة الاجتماعية :

يتوقع الآباء أن تقوم المدرسة – إلى جانب أكساب الطفل المهـارات المعـرفية – بالعمـل على اكسابه بشكل واع القواعد الخلقية والاجتماعية .وفى هذا الاطار يمكن أن يكون المدرس ذا تأثير فى منتهى الأهمية . فقد اتضح أن توقعات المدرسين بالنسبة لما يمكنْ أن يصل اليه الطفل تؤثر إلى حد كبير على مستوى أدائه التحصيلى .

ولا يتوقف تأثير المدرسة عند المدرس فقط بل يعمل الرفاق أيضا على التأثير فى نمو الطفل فى هذه المرحلة ذلك أنهم :

– يساعدونه على اكتساب القدرة على اتخاذ وجهة نظر الآخر .

– يساعدون على تقبل الطفل لمعايير الجماعة ومسايرتهم فى الاتجاه الاجتماعى المطلوب .

– بمشاركته فى النشاط الذى تقوم به الجماعة يصبح الطفل تواقا إلى البحث عن سمات تكون لها أهمية خاصة بالنسبة له . وهنا تصبح الشعبية والقيادة سمتان هامتان لأول مرة فى حياة . الطفل .

– يساعدون الطفل على أن يتأثر بالجماعة عن طريق التنافس والتعاون .

التنشئة فى المجال الأسرى :

يختلف الآباء فى الأساليب التى يتخذونها فى تنشئة أطفالهم . وتستمر هذه الأساليب من مرحلة ما قبل المدرسة إلى نهاية المرحلة المدرسية بشكل ثابت لا يتغير تقريبا . على أن التغير قد ينشأ فى مقابل مايطرأ على الطفل من تغير فى النمو العرفى والاجتماعى .

وقد اتضح من العديد من الابحاث أن هناك علاقة قوية بين الأسلوب الذى يتبعه الآباء من ناحية وبين تكوين الشخصية عند الطفل من ناحية أخرى .

ويشترك كل من الأب والأم بادوار مختلفة فى عملية التنشئة ، حيث يكون التفاعل بين الآباء والأطفال أقل نسبيا ، فى الأسره التقليدية ، من التفاعل بين الأمهات واطفالهن ، ومع ذلك فأن الكثير من الأبناء لا تقل نسبة تعلقهم بالأب عنها بالأم .

وقد اتضح أن للأسرة تأثير كبير فى التحصيل الدراسى للطفل ويعتمد ذلك على كل من المستوى التعليمى للوالدين ودخلهما ونوع الشخصية التى يتمتع بها الوالدان ومستوى طموحهما فيما يتعلق بمستقبل ابنائهما .

التضارب فى الضغوط :

كيف يدرك الأطفال وكيف يستجيبون للضغوط الواقعة عليهم من الكبار فى مقابل تلك التى تقع عليهم من الانداد ؟ لقد وجد أن ذلك يختلف باختلاف الثقافات .

النمو الخلقى للطفل :

يرى كولبردج أن هناك ست مراحل يمر بها النمو الخلقى وأن هذا المسار للنمو يعتمد إلى حد كبير مع مسار النمو المعرفى . أما هذه المراحل الستة فيقع كل اثنين منها على مستوى ينفق مع مستويات النمو المعرفى عند بياجيه وهى :

١ – المستوى قبل التقليدى وتبدأ مع بداية مرحلة « ما قبل العمليات » ويعتمد فيه النمو الخلقى مع النتائج المادية المباشرة والحاجات الذاتية للشخص .

٢ – المستوى التقليدى ويقع فى مرحلة « العمليات العينية » وفيه يقوم الحكم الخلقى على ما يقره الناس وما يرضيهم .

٣ – المستوى المبدأى ويقع فى مرحلة المراهقة أو مرحلة العمليات الصورية وفيه يعتمد الحكم الخلقى على صياغة الفرد للمبادىء الخلقية التى يمكن أن تنطبق على مجتمعات أخرى غير مجتمعة .

ولقد أوضحنا فى هذا المجال أنه إذا كان المستوى المعرفى يوفر الأساس اللازم لادراك الموقف الاخلاقى والحكم عليه ، إلا أن التصرف فيه يعتمد إلى جانب ذلك على متغيرات أخرى أهمها « قوة الأنا » وما يتعلمه الطفل عن طريق القدوة (التعلم الاجتماعى) .

الفصل العشرون

الفروق الفردية بين أطفال المدرسة الابتدائية

* مقدمة .

الذكاء والتحصيل المدرسى

* لمحة تاريخية .
* ماذا تقيس اختبارات الذكاء .
* ذكاء واحد أم أنواع من الذكاء .
* نحو تحديد اجرائى لمفهوم الذكاء .
* اعتبارات هامة في قياس الذكاء .
* كيف نبنى اختبارات الذكاء ؟
* صلاحية الاختبار .
* هل نسبة الذكاء ثابتة ؟
* الوراثة والبيئة فى الذكاء

الأساليب المعرفية

الأسلوب التأملى - الاندفاعى .

اسلوب الاستقلال عن المجال الادراكى .

الابداع

الطلاقة والأصالة والمرونة .

الابداع والذكاء .

الفروق بين الجنسين

معتقدات لاأساس لها علميا .

فروق جنسية تؤيدها الدراسات العلمية .

فروق لم يحسم أمرها بعد .

خلاصة .

الفروق الفردية بين اطفال
المدرسة الإبتدائية

مقدمــة :

بالرغم من أن الفروق الفردية بين الأطفال تظهر منذ الولادة ، إلا أن هذه الفروق تميل إلى أن تصبح مستقرة فى هذه المرحلة بالذات : مرحلة الطفولة المتأخرة . فالفروق فى أداء الأطفال على اختبارات الذكاء أو التحصيل المدرسى والفروق فى أسلوب مواجهتهم للمشاكل فى سبيل حلها وفى اسلوب استيعابهم للمعلومات الجديدة ، وفى قدراتهم الابداعية ، كل هذه تظهر بشكل واضح على سلوكهم سواء فى المدرسة أو فى المنزل أو فى ساحة اللعب . وإذ كانت المدرسة تلعب دورا أساسيا فى هذه المرحلة لذلك كانت جميع المعلومات المتعلقة بهذه الناحية مستقاة من المواقف الأكاديمية ، وعليها تنسحب معظم نتائجها . ومن هنا أيضا كانت المسئولية تقع على عاتق المدرسة أولا للاستفادة من هذه الحقائق . وسوف نتناول فى هذا الفصل الفروق الفردية فى كل ناحية من النواحى التى سجلت فيها هذه الفروق بين الأطفال فى المرحلة التى نحن بصددها .

الذكاء والتحصيل المدرسى

من بين كل النواحى التى يختلف فيها الأطفال عن بعضهم البعض كان « الذكاء » هو أكثرها خضوعا للدراسة والمناقشة بل وربما كان اكثرها دقة فى القياس . ومع ذلك لم يختلف الدارسون للفروق الفردية بين الأطفال بقدر ما اختلفوا على اعطاء تعريف واضح دقيق لذلك المصطلح . نحن قد نحكم فى الحياة اليومية على بعض الناس أنهم « أذكياء » أو « أغبياء » من ملاحظة سلوكهم فى مواقف معينة ، ولكن عندما نسأل ما الذى نعنيه بالذكاء ، لا نستطيع أن نجيب إجابة محددة . ولم يكن علماء النفس أسعد منا حالا . فقد تعددت التعاريف التى حددوا بها مفهوم الذكاء ، ومع ذلك اتفقت أختباراتهم إلى حد كبير وكذلك النتائج التى حصلوا عليها فى قياسه .

والذى يهمنا هنا فى الواقع ليس هو مناقشة النظريات المختلفة عن الذكاء بقدر ما يهمنا معرفة ما الذى تقيسه اختبارات الذكاء ، وذلك عن طريق معرفة البنود التى تتضمنها ومعرفة كيف تبنى هذه الاختبارات وما هى العلاقة بين ما يحصل عليه الأطفال من درجات على هذه الاختبارات وبين سلوكهم ومستوياتهم فى النواحى الأخرى العقلية والاجتماعية . عندئذ

وعندئذ فقط نكون على بينة تامة بما نقصده عندما يحكم على طفل بأنه على درجة ما من الذكاء . وربما كان أحسن مدخل لذلك هو أن تعرف أولا كيف بدأ وضع هذه الاختبارات ثم كيف تطورت بعد ذلك ؟

لمحة تاريخية :

إن الذى أدى إلى ابتداع اختبارات الذكاء الحالية أصلا هو وجود مشكلات تتعلق بعملية التعليم داخل الفصل . ففى أوائل هذا القرن استدعت وزارة « التعليم العام » فى باريس كلا من « الفرد بينيه » « و تيودور سيمون » للبحث عن طريقة يمكن بها التعرف على الأطفال الذين لا يستطيعون أن يفيدوا من التعليم الذى تقدمه المدارس العادية . والواقع أن « بينيه » كان مهتما بدراسة الأطفال المتخلفين وبمصيرهم فى ضوء القانون الذى وضعته فرنسا فى عام ١٨٨١ والذى كان ينص على أن التعليم فى هذه المرحلة إجبارى على كل طفل . وحيث إنه قد أصبح لزاما على الوزارة أن توفر نوعا آخر من التعليم يستطيع هؤلاء المتخلفون أن يجدوا فيه بديلا للتعليم العادى ، لذا كان لابد من طريقة يمكن بها التعرف عليهم ، وعزلهم عن باقى أقرانهم .

وبعد عدة تجارب فى هذا الاتجاه ، استطاع بينيه وزميله سيمون أن يضعا اختبارا يمكن عن طريقه التنبؤ بقدرة الطفل على التحصيل المدرسى . وكان أساس الاختيار لبنود هذا الاختبار بالطبع هو ارتباطها العالى بهذا التحصيل . وقد تم وضع الصورة الأولى لذلك الاختبار عام ١٩٠٥ ثم تم التعديل النهائى له فى عام ١٩١١ حيث تكون من خمسة بنود لكل سن من الثالثة حتى الخامسة عشرة ، بالإضافة إلى خمسه بنود أخرى للراشدين . وتتضمن هذه البنود واجبات أو عمليات مثل تذكر سلسلة من الأعداد ، تسمية أشياء مألوفة ، نقل مربع ، وضع نصفى بطاقة مستطيلة معا مرة ثانية ، تعيين الأجزاء الناقصة من أشكال مألوفة ، حل مشكلات منطقية مغقدة ، تعريف كلمات مجردة . باختصار عمليات تشبه تلك التى يستخدمها التلميذ فى المدرسة .

وفى عام ١٩١٦ نشر ل . تيرمان (Terman) الأستاذ بجامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية تنقيحه الأول باللغة الإنجليزية لمقياس الذكاء الذى وضعه بينيه وسيمون الفرنسيان . ومن ثم قام مع زميله « ميريل » (Merril) باجراء العديد من البحوث ، استمرت حوالى عشر سنوات وانتهت بنشر المراجعة المعروفة بمراجعة ١٩٣٧ لمقياس « ستانفورد بينيه » (فى صورتين متكافئتين ل و م) . وفى عام ١٩٧٢ تمت مراجعة أمريكية أخرى لنفس المقياس ، وتعتبر هذه هى المراجعة الثالثة له .

وفى مصر قام اسماعيل القبانى بنقل التنقيح الأول لمقياس « بينيه » إلى اللغة العربية مع ادخال التعديلات الضرورية لجعله ملائما للبيئة المصرية[١] . ثم قام كل من محمد عبد السلام أحمد ولويس كامل مليكة بنقل مراجعة ١٩٣٧ لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة ل) إلى اللغة العربية مع حرص المؤلفين بقدر الامكان على أنْ تكون مواد الاختبار من الفاظ ومعان وصور وأدوات وغيرها وثيقة الصلة بالبيئة المحلية وأن تكون فى نفس الوقت متكافئة بقدر الإمكان مع المقياس الامريكى من حيث النوع ومستوى الصعوبة[٢] وأخيرا قام كل من مصرى حنورة وكمال مرسى بنقل المراجعة الثالثة لنفس المقياس (الصورة م) إلى اللغة العربية بعد تطبيقه على أكثر من ١٢٠٠ شخص تتراوح أعمارهم بين ١٢ ، ١٨ سنة من الذكور والإناث فى مصر[٣]

وما يلفت الانتباه أن البنود التى ظهرت فى الصورة الأصلية لاختبار بينيه فى عام ١٩١١ لا تزال تظهر بشكل أو بآخر فى جميع هذه التعديلات سواء منها ما هو بالإنجليزية أم بالعربية . وليس هذا فحسب بل إن كل مؤلف لمقياس للذكاء بعد ذلك أصبح لا يطمئن إلى صدق مقياسه إلا إذا ثبت وجود معامل ارتباط مرتفع بينه وبين مقياس ستانفورد بينيه للذكاء .

ومن أشهر هذه المقاييس مقياس وكسلر الواسع الاستخدام الآن فى الولايات المتحدة الأمريكية . والواقع أن وكسلر له ثلاث اختبارات للذكاء . مقياس وكسلر لذكاء الراشدين (WAIS) ، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال (WISE) ومقياس وكسلر لمرحلة ما قبل المدرسة والمدرسة الإبتدائية (WPPSI) . وتختلف اختيارات الذكاء لوكسلر عن « بينيه » من حيث أنها يمكن أن تقدم لنا صفحة نفسية عن عدة قدرات عقلية . فكل اختبار من اختبارات وكسلر يتكون من مقياسين فرعيين عامين هما المقياس الفرعى اللغوى والمقياس الفرعى العملى . ويتكون كل مقياس فرعى من عدد من الاختيارات . ففى المقياس الفرعى اللغوى تقيس الاختبارات عددا من المهارات المختلفة التى تستلزم استخدام اللغة . وفى المقياس الفرعى العملى تقيس الاختبارات عددا من المهارات التى تستلزم التناول المكانى وفهم القصص

(١) نشر تحت عنوان : « مقياس استنفورد بنيه للذكاء » – كراسة التعليمات لاسماعيل القبانى – لجنة التأليف والترجمة والنشر القاهرة ١٩٣٧ .

(٢) محمد عبد السلام أحمد ولويس كامل مليكه: مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة (ل) – مراجعة ١٩٣٧ « ل. تيرمان ، م . ميريل» لجنة التأليف والترجمة والنشر ومكتبة النهضة المصرية – القاهرة ١٩٥٦ .

(٣) مصرى حنورة وكمال مرسى : مقياس ستانفورد وبينة للذكاء (المراجعة الثالثة الصورة م) . دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع – الكويت . ١٩٨٧ .

المصورة والتذكر والتعرف على الرموز وما أشبه . هذا وتصحح الاختبارات التى يحتويها كل مقياس فرعى على حدة ثم يعطينا مجموعها بعد ذلك درجة تعبر عن نسبة ذكاء للمقياس الفرعى ككل فيصبح لدينا نوعان من نسبة الذكاء إحداهما لغوية والأخرى عملية ومجموعهما يعطينا نسبة الذكاء العامة للمقياس ككل[1] .

ويطبق كل من « بينيه » و « وكسلر » بطريقة فردية . ولكن ليس معنى ذلك أن جميع اختبارات الذكاء هى كذلك . فهناك من الاختبارات ما يستخدم فيها الورقة والقلم وتطبق بشكل جماعى والمهم هو أنها جميعا تستخدم للتنبؤ بالنجاح فى مجال ما سواء كان ذلك المجال هو المجال المهنى أو المجال التعليمى الذى يتطلب مهارات معرفية معينة .

ماذا تقيس اختبارات الذكاء :

تلك كانت لمحة تاريخية سريعة تبين لنا كيف نشأت اختبارات الذكاء أصلا وكيف تطورت . ولقد أصبح من المتفق عليه الآن أننا يمكن عن طريق هذه الاختبارات أن نتنبأ بقدر ما من الثقة بمدى النجاح فى التحصيل المدرسى . ومع ذلك فإذا سألت ما الذى تقيسه اختبارات الذكاء تجد معظم الناس العاديين وبعضا من المتخصصين يعتقدون أن الدرجة التى يحصل عليها الفرد على اختبارات الذكاء (والتى تحول إلى نسبة ذكاء) انما تعبر عن قياس لسمة عامة تسمى « الذكاء » . ولكن ما هو الذكاء ؟ هذا هو ما تعددت تعريفاته على يد علماء النفس كما سبق أن أشرنا . وقد يكون من المناسب هنا أن نستعرض أشهر هذه التعريفات قبل أن تحدد موقفنا من هذا المفهوم .

عرّف « بينيه وسيمون » (Binet and Simon, 1916) الذكاء بأنه « الحكم الذى كان يسمى قبل ذلك بالحس الجيد أو الحس العملى أو المبادأة أو ملكة التكيف مع الظروف . باختصار ، فإن الكم الجيد أو التفكير الجيد تلك هى العمليات الأساسية فى الذكاء » . أما « وكسلر » (Wechsler, 1958) ، فقد عرف الذكاء بأنه جماع قدرة الفرد على التصرف بناء على هدف ، والتفكير بعقلانية والتعامل بفاعلية مع بيئته . وتتفق هذه التعريفات مع فكرة بياجيه عن الذكاء باعتباره عملية تكيفية ، وإن كانت اختبارات بياجيه للذكاء تظهر أوجه تشابه إلى جانب أوجه الاختلاف بين الافراد .

ولكن هل نقيس اختبارات الذكاء « ملكة التكيف مع الظروف » ، أو « التعامل بفاعلية مع البيئة » ؟ هل نسمى الراشد الذى نسبة ذكائه ٨٥ ذكيا ، إذا كان يعمل فى وظيفة

---

(١) أعد مقياس وكسلر لذكاء الراشدين وكذلك مقياس وكسلر لذكاء الاطفال للتطبيق على البيئة المصرية كل من محمد عماد الدين اسماعيل ولويس كامل مليكة : مكتبة النهضة المصرية - القاهرة .

ويعول أسرة ويستمتع بمزاولة بعض الألعاب الرياضية أو بعض الهوايات ويستوفى متطلبات الحياة اليومية ذكيا ؟ إنه بناء على تعريف كل من بينيه ووكسلر للذكاء فإن الاجابة تكون «نعم» . إلا أنه بناء على مقاييس الاختبار فإن الشخص الذى يحصل على ٨٥ كنسبة يقررها أى اختبار للذكاء ، لا يعتبر شخصا ذكيا ولو حتى بدرجة متوسطة . ومن ناحية أخرى فإن هناك من الناس من يحصل على درجة عالية فى اختبارات الذكاء ، ومع ذلك لا يمكن أن نعتبرهم قد حققوا درجة « التكيف مع الظروف » التى ينص عليها التعريف ، أو « تعاملوا بفاعلية مع البيئة التى يعيشون فيها » .

وممن اعتبروا الذكاء سمة عامة وعرفوه على هذا الأساس أيضا « تشارلز سبيرمان » . فقد أثار انتباهه وجود معامل ارتباط موجب مرتفع إلى حد ما بين جميع بنود اختبار الذكاء . فافترض أن المسئول عن هذه الارتباطات هو وجود « عامل أحادى سماه « الذكاء العام » . وقد اصبح هذا العامل فيما بعد معروفا بالرمز "g" وهو الحرف الأول من الكلمة "General" أى الذكاء العام . وقد وحد سبيرمان بين هذا الذكاء العام « والعمليات العقلية العليا » وحدد هذه العمليات بالقدرة على إدراك العلاقات وإدراك المتعلقات ، أى القدرة على التعميم من الجزئيات واستنتاج جزئية من مبدأ عام . واعتبر سبيرمان أن البنود من الاختبار التى تحصل على أكبر معامل ارتباط مع غيرها من البنود هى أصلح جزء فى الاختبار لقياس هذا العامل العام . ويعتبر العامل العام أو الذكاء العام فى نظرية سبيرمان مجرد « تكوين فرضى » بأشبه بالجاذبية فى الطبيعة. أى أنه مفهوم مجرد يقصد به تفسير الارتباطات الموجودة بين الاختبارات والفروق الفردية فى درجات الاختبار . والجديد فى نظرية سبيرمان هو أنه حول السمة العامة التى نسميها بالذكاء من « القدرة على التكيف » وهى من سمات الشخصية إلى « القدرة على إدراك العلاقات ، وإدراك المتعلقات » وهى (سمة معرفيه) أو قدرة عقلية وإن كان التعريف لا يزال يجعل منه سمة « أحادية » أو عامة .

وقد حاول سبيرمان على أساس تعريفه هذا أن يضع اختبارا للذكاء لقياس هذه القدرة العامة . وقد وضع هذا الاختبار من بنود على درجة عالية من التجريد فاستخدم خطوطا وأشكالا هندسية مختلفة ظنا منه أن ذلك سوف يجعل منها مواقف لا تحتمل تدخل أى قدرة أخرى خلافا لتلك التى تتضمن إدراك العلاقات وإدراك المتعلقات .

ولكن سرعان ما ظهر من يعارضون سبيرمان وغيره فى قولهم بالعامل العام ، أو بعبارة أخرى ، فى تصورهم للذكاء باعتباره قدرة أوسمة عامة . فقد توصل العديد من علماء النفس المتخصصين فى الناحية المعرفية – عن طريق التحليل الإحصائى لنتائج اختبارات الذكاء – إلى تحديد مكونات مختلفة لهذه الاختبارات فقد أوضحت الأبحاث فى الثلاثينات مثلا أنه بالرغم من ارتباط الجزئين العملى واللفظى فى اختبارات الذكاء إلا أنه لا يمكن استخدام أحدهما

كبديل عن الآخر . وتوصل « ثرستون » Thurstone (1938) إلى تحديد سبع مجالات مستقلة أسماها بالقدرات الأولية هي : الفهم اللغوى ، والطلاقة اللفظية ، والقدرة العددية ، والقدرة المكانية ، والتذكر ، وسرعة الادراك ، والاستدلال المنطقى . بل لقد توصل « جيلفورد » إلى تحديد ١٢٠ قدرة عقلية أولية . وعلى أى حال فلقد أوحت هذه النتائج بأن العلاقات التى توصل إليها سبيرمان بين الاختبارات يمكن تفسيرها عن طريق تفاعل عدد من القدرات الأولية وليس عن طريق وجود عامل عام واحد ولكن يبقى السؤال الآن : كم يوجد من هذه القدرات مما يمكن أن يدخل ضمن مفهوم الذكاء ؟ الجواب هو أن الأمر كله يتوقف على الباحث . ذلك أن كلما نوعنا وخصصنا فى بنود الاختبار ، كلما ظهرت لها قدرات مختلفة . فالذاكرة مثلا يمكن أن نقسمها إلى قصيرة المدى وطويلة المدى ، كما يمكن اختبارها باستخدام الأرقام أو الأحرف أو الكلمات . بل وحتى الذاكرة قصيرة المدى المستخدم فيها الأرقام ، يمكن أن تنوع عن طريق تغيير مدة العرض ، كما أن الذاكرة طويلة المدى المستخدمة فيها الجمل يمكن تنويعها عن طريق تنوع المعنى ، وهكذا .

ذكاء واحد أم أنواع من الذكاء :

إن مشكلة ما إذا كان « الذكاء » يمثل قدرة واحدة أم عدة قدرات ، قد أصبحت الآن غير ذات موضوع ، إذا ما تذكرنا أن ما نسميه بالذكاء بشكل عام إنما يتحدد بناء على ما تقيمه الثقافة من نشاطات تبعا لحاجتها إليها . فالمجتمع الذى يقيم الفن أو المشاعر الدينية سوف يعرف الذكاء بشكل مختلف عنه فى مجتمع يقيم المهارات الجسمية أو التفكير الرياضى . فالثقافة هى التى تحدد نوع الخبرات المتطلبة من الفرد واللازمة لتحقيق أعلى درجة من الكيف بالنسبة لاحتياجات المجتمع . ولذلك فعندما كان التحصيل المدرسى والنجاح المهنى قيمتين هامتين فى المجتمعات الصناعية وما فى حكمها ، ظهرت اختبارات الذكاء الاكاديمية التقليدية المعروفة لدينا الآن . ذلك أن خبرات معينة كان ينظر إليها مع أنها أساسية فى تطوير هذه المجتمعات . ولكن ظهرت فى هذه المجتمعات أخيرا حاجة إلى خبرات أخرى أصبحت — فى خضم الصراع على التفوق العسكرى وغزو الفضاء والنزاع على السلطة — أساسية بالنسبة للتطور ، فى حين صارت الخبرات التى تتضمنها اختبارات الذكاء أضيق من أن تؤدى هذا الغرض . ويتساءل « نيسر » (Neisser 1976) . هل يتطابق الذكاء الذى يرتبط بالنجاح فى المدرسة بالذكاء الذى تتطلبه الحياة اليومية ؟ إن السلوك الذكى فى مواقف الحياة اليومية خارج نطاق المدرسة ، يتضمن عددا من الدوافع والمشاعر والانفعالات ، كما يتطلب القدرة على الاستجابة لأوجه من المواقف فور ظهورها . ففى مثل هذه المواقف لا تظهر الحقائق أمامك من البداية كما هو الحال فى الاختبارات ولذلك يلزمنا اختبارات ، من نوع جديد لقياس مثل هذه القدرات .

ولعل آخر محاولة لتطوير مفهوم الذكاء بما يتناسب مع تنوع الخبرات والمهارات التى يتطلبها النجاح فى الحياة اليومية على هذا النحو ، هو ذلك المفهوم الذى أتى به روبرت شتيرنبرج (Robert J. Sternberg 1985) . فيقرر ذلك العالم النفسى أن هناك ثلاثة أنواع من الذكاء : الذكاء التحليلى ويقصد به تلك القدرة التى نختبرها عن طريق اختبارات الذكاء الحالية وهذا هو الذكاء الذى يتميز به الطلبة المتقدمون فى الدراسة وليس بالضرورة أن يكونوا ناجحين فى مجالات أخرى كالابداع أو الحياة الاجتماعية . والذكاء التركيبى وهو ما يمكن أن نوحد بينه وبين القدرة الإبداعية . وقد يكون صاحب هذه القدرة غير متقدم دراسيا ولكنه قد يصبح مخترعا أو عالما مُبدعا . وأخيرا الذكاء التكيفى ، وهو نوع من الذكاء قد لا يحتاج صاحبه إلى أن يكون على درجة عالية من الذكاء التقليدى ، كما أنه قد لا يحتاج إلى درجة جامعية عالية . وإنما يحتاج إلى ما يمكن أن نسميه باللياقة أو الكياسة فهو باختصار ذكاء اجتماعى يساعد صاحبه على النجاح فى المواقف التى تحتاج إلى التعامل مع الآخرين . ويعمل « شتير نبرج » الآن مع جامعة « ييل » (Yale) على وضع اختبارات تقيس هذه « الأوجه » الثلاثة للذكاء .

نحو تحديد إجرائى لمفهوم الذكاء :

لعله يكون قد اتضح الآن بعد هذه المناقشة السريعة لاختبارات الذكاء والمفاهيم المتعلقة بها ، بعض من الجوانب التى تعيننا مع تحديد مفهوم إجرائى للذكاء . فمن ناحية لاحظنا أن مفهوم الذكاء مسألة نسبية تختلف باختلاف الثقافة التى يتحدد فى إطارها ، وبناء على ما تقيمه هذه الثقافة أو تلك ، المهارات أو النشاطات التى تعتبرها ضرورية وأساسية للحفاظ على المجتمع ونموه . ومن ناحية أخرى رأينا أن الذكاء ليس سمة أو تكوينا مستقلا عن السلوك الذى تلاحظه فهو مفهوم مجرد نستخلصه من ملاحظتنا لسلوك الأفراد فى مواقف معينة . كذلك يتضح لنا ما سبق أن دائرة السلوك الذى نستخلص مفهوم الذكاء من خلاله ، دائرة واسعة ومتنوعة المواقف . فنحن نحكم على الناس بأنهم أذكياء أو أغبياء بناء على أدائهم فى مواقف عديدة ومتنوعة ، فى الفصل وفى العمل وفى أثناء محادثتهم وفى تصرفهم مع الآخرين وفى مقدار نجاحهم أو فشلهم فى معالجة المواقف الطارئة وهكذا وهكذا . ولقد لاحظنا كذلك أن جميع اختبارات الذكاء تقوم على أساس هذه المسلمات (أو بعضها) فى اختيارها للبنود التى تتكون منها .

لهذا كله فإن تعريفنا الإجرائى للذكاء لابد وأن يشير إلى المجالات التى تختار منها بنود اختبار الذكاء والطريقة التى تطبق بها هذه الاختبارات والمعايير التى تقيم على أساسها الاستجابات على هذه الاختبارات باختصار إن التعريف الإجرائى للذكاء هو : **« ما تقيسه اختبارات الذكاء »** . ولكن .....

هل معنى هذا أن أى فرد يمكنه أن يجمع بعض الأسئلة ويبنى منها اختبارا ثم يقرر أن هذا الاختبار يقيس الذكاء ؟ أو أن الذكاء هو ما يقيسه هذا الاختبار ؟

بالطبع لا ! ذلك أن أى اختبار يدعى صاحبه أنه يقيس الذكاء لابد أن يتوفر فيه – ضمن شروط أخرى – أن يكون « صادقا ». وبناء على ماسبق أن قلناه فإن شرط الصدق هنا يشير إلى شيئين مختلفين :

١ – صدق « المحتوى » ، أى : هل تمثل بنود الاختبار نطاق أو مجال القدرات التى يعنيها الناس عندما يتحدثون عن الذكاء؟ وقد رأينا أن هذا النطاق أو هذا المجال مسألة نسبية يتوقف على ما تصطلح عليه الثقافة . ولكن يجب فى كل الحالات أن يكون اختبار الذكاء ممثلا للقدرات المعنية تمثيلا صحيحا .

٢ – صدق « المفهوم » (Construct) ، أى : هل يعكس سلوك الناس فى المواقف الأخرى التى تتطلب ذكاء ما يحصلون عليه من درجات على اختبار الذكاء . بعبارة أخرى هل يعطينا الاختبار مؤشرا صادقا لما نتوقع أن يكون عليه الفرد بالفعل من حيث مستوى ذكائه ؟ فاختبار الذكاء يكون صادقاً بهذا المعنى إذا ما كان الذين يحصلون فيه على درجات عالية ، يحصلون على درجات عالية أيضا فى أختبارات الذكاء الأخرى ويكون أداؤهم المدرسى أيضا متفوقا ويكون تقدير المدرسين لهم وتقدير زملائهم لهم أيضا أنهم أذكياء ، ويحصلون على مراكز مهنية عالية وناجحون فى حياتهم اليومية .

اعتبارات هامة فى قياس الذكاء :

والآن – بعد أن أوضحنا مفهوم الذكاء بطريقة اجرائية – علينا أن نعرض بعض الاعتبارات الهامة فى قياس الفروق الفردية فى الذكاء لدى اطفال هذه المرحلة . والسؤال الأول الذى يواجهنا فى هذا المجال هو : ما معنى الدرجة التى يحصل عليها التلميذ فى اختبار الذكاء ؟ ولكى نجيب على هذا السؤال لابد لنا أن نعرف شيئا عن كيفية بناء اختبارات الذكاء وكيفية الحصول على المعايير المتعلقة بها .

كيف تبنى اختبارات الذكاء ؟

لا نريد أن ندخل هنا فى تفاصيل إحصائية بقدر ما نريد أن نوضح معنى الدرجة التى يحصل عليها التلميذ فى اختبار الذكاء كما سبق أن أشرنا . ولذا فسوف نعرض لخطوات بناء الاختبار بشكل عام مع الاشارة إلى البيانات الاحصائية البسيطة :

تبنى اختبارات الذكاء بشكل مقصود للحصول على ما يسمى فى الإحصاء بالتوزيع الاعتيادى (الاعتدالى) فإذا افترضنا أن الذكاء يوزع عشوائيا أو اعتياديا على السكان – مثل الطول والوزن مثلا – فإن معظم الناس سيقعون حول المتوسط . بمعنى أن حوالى ثلثى الأفراد سوف يقعون ما بين نسبة ذكاء ٨٥ و ١١٥ ، أى أن أقل أو أعلى نسبة لأى من هؤلاء لا تبعد عن المتوسط بأكثر من ١٥أو ١٦ درجة . أما باقى الأفراد وهم الثلث فإنهم يقعون على طرفى المنحنى أى بين نسبة ذكاء ٦٠ – ٨٥ فى الطرف الأيسر و ١١٥ – ١٤٠ فى الطرف الأيمن . هذا كل مع افتراض أن النسبة المتوسطة للذكاء هى ١٠٠ . ولكن من أين جاءت هذه النسبة ؟

إن نسبة الذكاء لأى فرد ليست عبارة عن درجة مطلقة كتلك التى يحصل عليها الفرد مثلا فى اختبار ما ، عندما يحصل على ٩٠ من ١٠٠ إذا أجاب إجابة صحيحة على ٩٠ سؤالا من مائة سؤال يشتمل عليها الامتحان . بل هى عبارة عن مقياس لأداء الفرد بالنسبة لأداء أقرانه من نفس السن . فأداء طفل الثالثة يقاس بالنسبة لأداء أطفال الثالثة وليس بالنسبة لأداء أطفال الثامنة . ولنأخذ الآن مثالا من اختبار « بينيه » . ولتذكر أولا أن ذلك الاختبار قد درج على أساس العمر فوضع لكل عمر خمسة بنود . فإذا فرض وأن اجتاز طفل ما جميع البنود حتى مستوى سن الخامسة فإن معنى ذلك أن عمره العقلى (ع . ع) هو خمس سنوات . أما إذا نجح بالاضافة إلى ذلك فى الإجابة على نصف عدد بنود سن السادسة فإن معنى ذلك أن عمره العقلى هو خمس سنوات ونصف . ولكى نحصل على نسبة الذكاء لذلك الطفل (ن . ذ) ، لا بد لنا من أن نعرف عمره الزمنى (ع .ز) . وبقسمة العمر العقلى على العمر الزمنى وضرب الحاصل فى ١٠٠ نستطيع أن نحصل على نسبة الذكاء . ففى حالة الطفل الذى ضربنا مثالا به لو فرض أن عمره الزمنى هو خمس سنوات فإننا نحسب نسبة ذكائه كالآتى : $\frac{٥,٥}{٥} \times ١٠٠ = ١١٠$ أى أن نسبة ذكائه هى ١١٠ . وتستخدم هذه المعادلة على أساس أن أن الطفل المتوسط – بحكم التعريف – هو ذلك الذى يحصل على نسبة ذكاء ١٠٠ بمعنى أن نموه العقلى فى نفس المستوى الذى عليه معظم الأطفال الذين هم فى نفس سنه ، بحيث يصبح العمر العقلى والعمر الزمنى شىء واحد .

على أن واضعى الاختبارات لا يحسبون نسبة الذكاء الآن بنفس الطريقة أى بمقارنة العمر العقلى بالعمر الزمنى ، ذلك أن هذه المعادلة كانت تخلق بعض الصعوبات الاحصائية ، ثم إنه لم يكن بالإمكان تطبيقها بالنسبة للراشدين وتحسب نسبة الذكاء الآن من جدول معايير يحدد المتوسط فيه بشكل جزافى عند النقطة ١٠٠ ولكن من أين تأتى المعايير ؟ إن واضعى الاختبارات الآن يحسبون جداول المعايير على أساس أداء « عينة التقنين » التى هى – أو يجب أن تكون – عينة ممثلة لمجتمع الأفراد الذين هم فى نفس الأعمار . وعلى هذا الأساس فإن

الطفل الذى يحصل على نسبة ذكاء أعلى من ١٠٠ هو الذى يكون أداؤه على الاختبار أحسن من أداء الطفل المتوسط فى نفس سنه من عينة التقنين .

مما سبق يتضح أن عينة التقنين لها تأثير فى التقدير الذى يحصل عليه الفرد فى اختبار الذكاء . ذلك أن هذه العينة هى التى تتحدد على أساسها المعايير . والمعايير هى التى يتحدد على أساسها التقدير . فالاعتبار الأول إذن عند قياس ذكاء التلاميذ هو أن التقدير الذى يحصل عليه أحدهم ليس مقياسا لشىء فى ذاته اسمه « الذكاء » وإنما هو مؤشر لوضعه « العقلى » بالنسبة لمجتمع التلاميذ الذى تمثله عينة التقنين . ولذا فإنه لا يصح أن نحكم على « ذكاء » تلميذ مصرى ،مثلا ، بناء على اختبار مقنن على عينه أمريكية ولا على تلميذ اليوم بناء على اختبار مقنن من نصف قرن ، ولا على طفل الريف بناء على اختباز مقنن فى المدينة . هكذا . فاختبارات الذكاء هى اختبارات معيارية المرجع . ولذا فإن طريقة استخلاص المعايير فيها أساسية للحكم على نتائجها .

صلاحية الاختبار :

هناك محكان يحكم على صلاحية اختبار الذكاء للتطبيق بناء عليهما . المجال الأول هو « ثبات » الاختبار والثانى هو « صدق » الاختبار الذى سبق أن أشرنا إليه والأول معناه أن درجة الفرد عليه يجب ألا تتغير أساسا عند تطبيقه عليه مرة أخرى بعد فترة قصيرة . أما الثانى فمعناه كما سبق أن أشرنا أن الاختبار يجب أن يقيس ما هو معد لقياسه . فعندما يكون هدف اختبار ما هو التنبؤ بشىء – التنبؤ باستعداد الطفل لتعلم القراءة مثلا ، أو التنبؤ بمقدار النجاح الذى سيحققه تلميذ المدرسة الثانوية فى التعليم الجامعى – عندئذ يكون الحكم على صدق ذلك الاختبار عن طريق المحك وهو أداء الفرد فى المستقبل . فإذا كان معظم التلاميذ الناجحين فى اختبار الاستعداد للقراءة قد تعلموا القراءة فعلا فى غضون سنة مثلا أو إذا كان معظم الذين نجحوا فى اختبار الاستعداد للمهن الهندسية قد نجحوا فى كلية الهندسة ، عندئذ يمكن أن نقول إن كلا من اختبار الاستعداد للقراءة واختبار الاستعداد للنجاح فى المهن الهندسية هو اختبار « صادق » . كذلك الوضع بالنسبة لاختبار الذكاء تبعا للمفهوم الذى بنى عليه أساسه اختبار الذكاء كما سبق أن أشرنا .

هل نسبة الذكاء ثابتة ؟

لما كان محتوى اختبار الذكاء يختلف من اختبار لآخر ، لذلك فإننا نتوقع أن تختلف نسبة ذكاء الفرد باختلاف الاختبارات . كذلك تختلف نسبة ذكاء الفرد من اختبار لآخر بسبب الاختلاف بين عينات التقنين . وأيضا تؤثر ظروف إجراء الاختبار على نتيجته . فظروف إجراء الاختبار الفردى مثلا تختلف عن ظروف إجراء الاختبار الجمعى فالاختبار الفردى يطبق على الأطفال واحداً واحدا بواسطة – مختبر يستطيع أن يتأكد من أن الطفل

يوجه انتباهه ويبذل جهده بقدر استطاعته . أما عندما نطبق الاختبارات الجمعية على مجموعات كبيرة من الأطفال ، فإن بعض الأطفال عندئذ يكون منتبها ويعمل بجد أما البعض الآخر فقد يكون متراخيا فى أدائه ولا يعمل بنفس الدرجة من الجدية .

ولكن لنفرض أن نفس الاختبار قد طبق على المجموعة ذاتها من الافراد على فترات طويلة من حياتهم ، فهل نسبة الذكاء تظل ثابتة ؟

هنا أيضا نكرر أن نسبة الذكاء ليست قياسا مطلقا مثل الطول والوزن ، وإنما هى مؤشر لوضع الفرد بالنسبة لمجموعة معينة . وقد سبق أن أوضحنا ذلك . لذلك فإن السؤال يجب أن تعاد صيغته بحيث يصبح : هل يحتفظ الناس بمواقعهم بالنسبة لبعضهم البعض طول الحياة ؟ هناك محاولات جادة للاجابة على هذا السؤال ، يفيدنا كثيرا أن نتتبعها .

لقد دلت البحوث على أن نسبة الذكاء لا تبقى ثابتة بشكل نموذجى طوال فترة الطفولة . أحد هذه البحوث دراسة طولية لمائة وثلاث وخمسين طفلا تتبعتهم الدراسة منذ فترة الطفولة المبكرة إلى فترة المراهقة . وقد أجريت هذه الدراسة فى بير كلى بولاية كاليفورنيا (Honzik etal, 1948) . وبالرغم من أن درجات الكثير من الأطفال لم يظهر عليها سوى تغير قليل ، إلا أن أكثر من نصف الأطفال تغيرت نسبة ذكائهم بأكثر من ١٥ نقطة وبالنسبة لعشرة فى المائة من الأطفال كان التغير فى حدود ٣٠٪ أو أكثر . وكان التغير فى الاتجاهين أى زيادة أو نقصانا . كذلك لوحظت بعض الذبذبات .

وفى بحث أجراه « روبرت ماكول » (Robert Mccall 1973) وزملاؤه تبين أن هناك أنماطا من التغير فى نسبة الذكاء ما بين سنتين و ١٧ سنة وأن هذه الانماط ترتبط بأنماط من السلوك الأبوى . فالأطفال الذين أظهروا ارتفاعا فى نسبة الذكاء كان آباؤهم من الطبقة المتوسطة الذين يقيّمون التعلم والتربية والذين حاولوا بشكل ثابت أن يستحثوا أطفالهم على النمو . هؤلاء الآباء كانوا يعتقدون أنه ليس بكاف أن يدعوا أطفالهم ينمون بشكل تلقائى بل كانوا يشجعونهم على التعلم .

وفى نفس البحث وجد أن هناك أطفالا آخرين قد انخفضت نسبة ذكائهم فى مرحلة ما قبل المدرسة ثم تمخض عن ذلك نمطين مختلفين . فقد استعاد بعضهم المستوى الأصلى أثناء مرحلة المدرسة الابتدائية ثم تدهور هذا المستوى مرة أخرى بحدة أثناء المراهقة . أما النمط الثانى فقد استمر فى الانخفاض أثناء المدرسة الابتدائية ثم عاد الأطفال إلى مستواهم الأصلى أثناء المراهقة . وقد وجد الباحثون أن آباء هاتين الفئتين كانا يختلفان إلى حد كبير من حيث قسوة الضبط الذى كانا يستخدمانه فى تنشئة أطفالهم . فآباء الأطفال الذين استفادوا فى مرحلة المدرسة الابتدائية ثم تأخروا فى المراهقة ، كانوا متراخين فى ضبطهم إلى حد الإهمال تقريبا ،

على العكس من آباء المجموعة الأخرى . ذلك أن آباء الأطفال الذين استمروا فى الانخفاض أثناء المدرسة الابتدائية ثم استعادوا مستواهم أثناء المراهقة ، كانوا قساة إلى أقصى حد فى تأديبهم لأطفالهم . وكان كلا الفريقين من الآباء ينتمون إلى الطبقة الدنيا ، ولم يحاول أى منهما أن يرتفع بمستوى النمو العقلى لأطفاله .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الأبحاث الأخرى حيث وجدت « ديانا بومريند » (baumrind 1967 , 1971) أن أكثر أطفال ما قبل المدرسة كفاءة واستقلالية كان اباؤهم لا بالمتسلطين المقيدين ولا بالمتسامحين ، بل كانوا ممن يستحثون نمو أطفالهم العقلى ويضعون لهم القواعد الواضحة للسلوك ويفرضونها عليهم بالحزم وليس بالوحشية .

وقد تثير هذه الأنماط من التغير فى نسبة الذكاء التساؤل عن معنى اختبارات الذكاء وفائدتها . إلا أن كل ما يمكن أن تفعله هذه التغيرات فى الواقع هو أنها تشير إلى أن نسبة الذكاء ليست ثابتة وأن التغير المنتظم فى هذه النسبة أثناء الطفولة لا يفهم إلا فى ضوء البيئة المنزلية للطفل . ليس هذا فحسب بل إن أنماط التغير المنتظم فى نسبة الذكاء يصاحبها نفس الأنماط من التغير فى التحصيل المدرسى . وعلى هذا الأساس يمكن أن نقول :

« إن أهم وظيفة يمكن أن تؤديها لنا اختبارات الذكاء هى تلك التى كان يقصدها بينيه فى الأصل ، ألا وهى التعرف على الأطفال الذين يحتاجون إلى عناية تربوية خاصة . كذلك فإنها يمكن أن تحدد لنا نواحى الضعف ونواحى القوة عند هؤلاء الأطفال بحيث يمكن للمدرسة وللآباء أن يعالجوا الأولى ويساعدوا على تنمية الثانية .

الوراثة والبيئة فى الذكاء :

السؤال الأخير أمامنا الآن هو إلى أى حد يعتبر الذكاء وراثيا وإلى أى حد يعتبر مكتسبا . لقد قتلنا هذا السؤال بحثا فى الجزء الأول من هذا الكتاب فى الفصل المتعلق بالوراثة والبيئة) . وانتهينا إلى أنه من الصعب بل من المستحيل أن نعرف الإجابة على هذا السؤال . ذلك أن العوامل الوراثية والعوامل البيئية تتفاعل معا منذ اللحظة الأولى للحمل . والمهم الآن هو أنه فى أثناء سنوات الدراسة الابتدائية يظل هذا التفاعل بين الوراثة والبيئة موجودا . فإن نجعل الطفل يعتقد ، مثلا ، أنه قد ولد غبيا لأن درجاته على اختبار الذكاء كانت ضعيفة لا يترتب عليه إلا تحطيم هذا التفاعل والايحاء للطفل بأنه لا يستطيع أن يزيل عن نفسه هذه الوصمة . أما إذا منحنا الطفل كل مساعدة وكل تشجيع للتغلب على الصعوبات التى قد يواجهها فى تحصيله المدرسى فإن ذلك سوف يجعل التفاعل بين البيئة والوراثة يسير فى الاتجاه الأكثر إيجابية والأكثر حيوية وإشراقا .

الأساليب المعرفية

أيا كان اختلافنا على ما تعنيه اختبارات الذكاء إلا أنها - لا شك - تظهر لنا فروقا بين الأفراد من حيث مستوى الأداء على هذه الاختبارات ومع ذلك فإن التقديرات التى يحصل عليها الفرد هنا إنما تقوم على أساس إجاباته من حيث هى صحيحة أم خاطئة فقط . أما كيف توصل الفرد إلى هذه الإجابة أو تلك فهذا شيء لا تعطينا عنه أختبارات الذكاء اى بيان . والاطفال يختلفون ليس فقط من حيث قدرتهم على الأداء بل أيضا من حيث طريقتهم فى الأداء سواء كان هذا الأداء مرتفعا فى مستواه أو منخفضا . فعندما يجلس الأطفال ليحلوا مشكلة ما ، نجد أن هناك من يصرف بعض الوقت فى فحص واستطلاع أجزائها المختلفة ، ومن هؤلاء من يقوم بهذا العمل بطريقة منهجية فى حين يقوم به البعض الآخر بطريقة عشوائية . كما نجد أيضا من يركز انتباهه فورا على جزء صغير من المشكلة ، ونجد من يقوم لعملية الفحص هذه بسرعة وإيجابية ، لإيجاد حل ، فى حين أن البعض الآخر يقوم بذلك بطريقة سلبية . وهناك من لا يستطيع أن يرى سوى حل واحد للمشكلة فى حين يكون غيره قادرا على محاولة إيجاد إمكانيات مختلفة ، ومستعدا للتخلى عن ذلك الطريق واتباع طريق آخر إذا فشلت محاولات فى الطرق الأول . وهناك من الأطفال من يتشتت انتباهه بسهولة لأى صوت أو معلومات لا علاقة لها بالعمل ومنهم من يستطيع أن يضبط تركيزه على أهم جوانب المشكلة .

هذه الأنواع من الاختلاف بين الأطفال تؤخذ بشكل عام على أنها تعكس أساليب معرفية مختلفة فى حل المشكلات وفيما يلى نحاول أن نوضح بعدين أساسيين فى الفروق الفردية فى الطريقة التى يواجه بها الأطفال الأمور المعرفية - البعد الأول هو ما يسمى ببعد « الإيقاع الأدراكى » أو « الأسلوب التأملى - الاندفاعى » أما البعد الثانى فهو ما نطلق عليه أسلوب « الاستقلال الادراكى » أو الادراك « المستقل عن المجال » والادراك « المعتمد على المجال » .

الاسلوب التأملى - الاندفاعى :

أحد الاختلافات بين الأطفال هو الاختلاف فى الزمن الذى يقضيه الطفل لكى يستجيب للمشكلات المعرفية . ولقد درس « كاجان وموس وسيجل » (Kagan, Moss, and Sigel, 1963) هذا الاختلاف وأسموه بالإيقاع الادراكى (Concoptual Tempo) . وأساليب الإيقاع الادراكى هى إما « تأمل » أو « اندفاع » (Reflective) or (Compulsive) . فإذا ما واجهت الأطفال مشكلة صعبة نجد أن بعض هؤلاء الأطفال يستجيبون بسرعة مقدمين أول إجابة تخطر ببالهم وهؤلاء هم الاندفاعيون . فى حين أن البعض الآخر من الأطفال يأخذ وقته أى يتمهل قبل أن يجيب ، وهؤلاء هم المتأملون . وإذ كان

المندفعون يستجيبون بسرعة ، لذلك فإنهم يقعون فى عدد من الأخطاء أكثر مما يقع فيه المتأملون (Messer 1976) .

وقد استطاع كاجان (Kagan) بأن يميز بين الأطفال المندفعين والأطفال المتأملين عن طريق نوعين من الاختبارات : اختبار « مناظرة الأشكال المألوفة » (MFFT) واختبار « مناظرة الملموس والمرئى » (HVM) . وفى الأول يعرض على الأطفال صورة معينة ثم ست صور مشابهة ، إحداها فقط تكون متماثلة مع الصورة الأولى . وعلى الأطفال أن يختاروا الصورة المماثلة من بين الستة المعروضة عليهم . أما فى الاختبار الثانى فيسمح للأطفال بلمس شكل مجسم من الخشب لأى مدة من الزمن دون أن يروا ذلك الشكل ، ثم تعرض عليه خمسة أشكال مرئية أحدها فقط هو الذى يتماثل مع الشكل الذى لمسوه ثم يطلب منهم اختيار ذلك الشكل المتماثل من بين الأشكال الخمسة المعروضة عليهم . وفى كلا الاختبارين لوحظ أن الأطفال الذين يستجيبون بسرعة يقعون فى عدد من الأخطاء أكبر من ذلك الذى يقع فيه أولئك الذين يستجيبون ببطء . كذلك فإن الطفل الذى يستجيب على أحد هذه الاختبارات بسرعة يميل إلى أن يستجيب على الثانى أيضا بنفس الإيقاع . كذلك اتضح أن الأطفال يميلون إلى تقليل سرعة الاستجابة وتقليل عدد الأخطاء تدريجيا حتى سن العاشرة وذلك بناء على وجود ميل عند الأطفال لأن يصبحوا أقرب إلى التأمل منهم إلى الاندفاع كلما كبروا . (Kagan 1965) وبعد سن العاشرة تظل تقل سرعة الإجابة أيضا ولكن بدون أن يرتبط ذلك بعدد الأخطاء (Salkind 1978).

وبالرغم من تغير إيقاع الإدراك مع السن إلا أن كاجان يرى أن الإيقاع الادراكى يظل بعدا ثابتا نسبيا فى شخصية الطفل . ذلك أنه لاحظ أن الأطفال المصنفين على أنهم مندفعين أو تأمليين يميلون إلى اظهار نفس الخاصية التى يتميزون بها فى مجالات واسعة للسلوك . أى أن هذه الصفة تظهر فى سلوكهم بوجه عام . فهى تظهر مثلا فى المقابلة عندما يسأل الأطفال مثلا ماذا تفضلون من الألعاب . وتظهر فى القراءة فيخطىء المندفعون مثلا فى قراءة بعض الكلمات بشكل أكبر من المتأملين . كذلك يميل المندفعون مثلا إلى سرعة الاندماج فى الألعاب غير مبالين كثيرا بسلامتهم الجسمية . فى حين ينتظر المتأملون لفترة ما قبل أن يشتركوا مع الجماعة أو ينسحبوا منها ، مع المحافظة على سلامتهم الجسمية والاستمرار مدة أطول فى العمل الصعب .

وفى تفسير هذا الفرق فى الإيقاع الادراكى يرى كاجان أن الأطفال يكونون مواجهين بمطلبين متعارضين : أن يعطى الطفل إجابة سريعة ، وأن يفعل ذلك بدون خطأ وعلى ذلك فبالنسبة للطفل المندفع يكون « للنجاح السريع » قيم أكبر من قيم « تجنب الفشل » . أما الطفل المتأمل فإنه طفل لا يحب المجازفة ويتجنب المواقف المحفوفة بالمخاطر والتى يمكن أن

يترتب عليها الفشل أو الضرر أو التحقير . وقد يكون الاثنان ، المندفع والمتأمل ، على نفس المستوى من حيث الذكاء ، إلا أن المندفعين غالبا ما يحصلون على درجات أقل في اختبارات الذكاء ؛ ليس لأنهم أقل ذكاء بل لأنهم يجيبون بأهمال . (Kagan 1965) .

والآن فإن ما يهمنا في الواقع بالنسبة لهذا البعد من الأساليب المعرفية هو أن نعرف إلى أى حد يخضع أسلوب الإيقاع الإدراكى للتعديل ؟ بعبارة أخرى هل يمكننا أن نجعل المتدفعين أقل تريثا إذا كان هذا فى صالحهم ؟ الإجابة بناء على العديد من الأبحاث هى نعم ، بالإمكان تعديل السلوك بالنسبة للمندفعين بحيث يكونون أكثر بطئا وأقل خطأ . ويمكن عمل ذلك . بعدة طرق : إما بالتدعيم أو بالقدوة أو بهما معا . أو حتى عن طريق التعليمات المباشرة .

وتتضمن هذه الدراسات بالطبع أن الآباء والمعلمين يمكنهم أن يؤثروا على الإيقاع الإدراكى لأطفالهم سواء عن طريق تشجيعهم أو ببساطة عن طريق إعطاء المثل لهم . ولقد أظهرت إحدى الدراسات بالفعل أن عشرين مجموعة من أطفال السنة الأولى الإبتدائية فى عشرين فصل مختلف ممن كان مدرسوهم (نظام مدرس الفصل) إما اندفاعيين أو تأمليين ، قد غيروا فى نهاية العام ما كان لديهم من إيقاع إدراكى لكى يساير الإتجاه الذى كان عليه المعلم . (Yando & Kagan 1968) .

أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكى :

البعد الآخر من أبعاد الأساليب الإدراكية هو ما سبق أن أشرنا إليه تحت اسم « الاستقلال عن المجال الإدراكى » فى مقابل « الاعتماد عليه » . ويرتبط هذا البعد بالقدرة على التحليل . فالمستقلون عن المجال الإدراكى هم أناس قادرون على أن يعزلوا المشكلة عن محيطها لكى يركزوا على المؤشرات التى تتصل بحلها مع إهمال البيانات غير المتصلة بذلك . أما المعتمدون فانهم ، على العكس ، يعتمدون على المؤشرات الخارجية . كما يبدو أنهم لا يستطيعون أن يفرقوا بوضوح بين أنفسهم وبين الأشياء الخارجة ، إلى جانب أنهم يجدون صعوبة فى التركيز على المعالم ذات الصلة بالمشكلة وإهمال العوامل المشتتة لذلك التركيز .

وهناك ثلاثة اختبارات لقياس قدرة الفرد على أن يحتفظ فى إدراكه بالموضوع أو الموقف المدرك متميزا عن باقى المجال الذى يدرك فى إطاره . الاختبار الأول هو اختبار تعديل الجسم (BAT) حيث يجلس الشخص فى كرسى مائل فى حجرة مائلة ويطلب منه أن يعدل الكرسى إلى المستوى الأفقى الصحيح ، بينما تظل الحجرة مائلة . والاختبار الثانى هو اختبار العصى والإطار (RFT) حيث تظهر للمفحوص الذى يجلس فى حجرة مظلمة عصى مضيئة فى إطار مضىء ويطلب منه أن يعدل من وضع العصى بحيث تتخذ وضعا أفقيا صحيحا سواء كان جسمه هو مائلا أو معتدلا ، وعندما تكون العصى والإطار فى نفس الإتجاه أو عكسه .

والإختبار الثالث هو اختبار الأشكال المتضمنة (EFT). وهو اختبار أشبه بالألغاز التى تقدم للأطفال أحيانا فى كتبهم أو مجلاتهم حيث توجد صورة لشىء ما وعلى المفحوص أن يبحث عن هذا الشىء فى وسط تخطيطات تخفى هذا الشىء ، مثل : « ابحث عن الصياد فى وسط الغابة مثلا » وبالرغم من أن درجة استقلالية الفرد عن المجال تزداد بازدياد السن (حتى ١٧ سنة على الأقل) إلا أن وضع الفرد بالنسبة للآخرين يظل كما هو مما يدل على أن الاستقلال – الابتعاد عن المجال هو بعد ثابت فى الشخصية (Kagan & Kogan 1970) أما السمات الأخرى للشخصية والسلوك الاجتماعى التى تتمشى مع هذا البعد فقد قامت دراسات متعددة لاستقصائها وقد اجمعت فى معظمها على أن لكل نمط من النمطين خصائص وسمات تميزه عن النمط الآخر .

فالأطفال المستقلون يميلون إلى أن يحصلوا على درجات أعلى فى اختبارات الذكاء ، خاصة على المقاييس العملية . كذلك بالرغم من أنهم لا يحصلون بالضرورة على درجات عالية فى معظم المهارات اللغوية ، إلا أنهم يحصلون على درجات عالية فى القدرة على جعل أفكارهم مفهومة للآخرين . وهم أميل إلى المثابرة والإصرار فى وجه العقبات ، كما أنهم يميلون إلى اكتساب مهارات حركية معقدة بأنفسهم وليس بمساعدة أخر . وبالعكس بالنسبة للمعتمدين ، فانهم يحرصون دائما على الحصول على موافقة الآخرين قبل أن يقوموا بأى عمل ، كما أنهم حساسون للتغيرات التى قد تحدث فى الجو العاطفى . وقد يؤدى عدم الاعتراف بما يقومون به إلى العصف بأدائهم تماما .

وقد لوحظ من الأبحاث أيضا أن الامهات اللاتى يشجعن أبناءهن على الأستقلالية مع ضبط العدوان يساعدن على تنمية أسلوب الاستقلال عن المجال لديهم . ومما يثير التعجب إلى حد ما أن درجات الأولاد على اختبارات الاستقلال ترتبط إيجابيا مع درجات أمهاتهم ، فى حين أن درجات البنات ترتبط مع درجات آبائهم . كذلك فإن الأولاد بشكل عام يختلفون عن البنات فى هذا البعد ، فهم أكثر استقلالية عن المجال من البنات – وقد يعزى ذلك إلى تفوق الأولاد – كما هو معروف – فى القدرة المكانية التى ترتبط بدورها بالاستقلال عن المجال .

هذا وقد درج الباحثون على اعتبار أن الاستقلال عن المجال خاصية مرغوب فيها . إلا أن ميل المستقلين إلى استخدام أسلوبهم هذا على طول الخط قد لا يكون فى صالحهم فى بعض الأحيان . ذلك أن استخدام الأطفال لما يقدم لهم من المعلومات عن طريق الكبار والانتباه إلى المؤشرات الواردة من البيئة ، سواء البيئة الطبيعية أو سلوك الآخرين ، كل ذلك قد يساعد على حل المشكلات .

الإبداع

الإبداع مثله كمثل الذكاء شيء يرى معظم الناس أنه مرغوب فيه ومطلوب . وبالرغم من أننا – بنوع من البداهة – نعرف أن المصطلحين لا يعنيان نفس الشيء ، إلا أنه – فى الموقف العملى – يصعب فى كثير من الإحيان أن نفرق بينهما . فعندما يطلب من المدرسين مثلا أن يقوموا بتقدير الأطفال من حيث قدرته على الإبداع ، نجد أنهم يعطون تقديرات عالية للأطفال الذين يحصلون على درجات عالية فى اختبارات الذكاء والتحصيل المدرسى ، أو فى الأخير فقط ، إذا لم يكن هناك سواه للحكم. كذلك عندما يطلب من الأطفال أن يعينوا أكثر الأطفال إبداعا فى الفصل ، فإنهم يفعلون نفس الشيء . إلا أن الأبحاث بالطبع قد أوضحت الكثير من اللبس فى هذا الموضوع – وذلك منذ فترة طويلة – عن طريق تحديد الخصائص أو العمليات العقلية التى تميز الإبداع عن الذكاء العام .

ومن هذه الأبحاث تلك التى قام بها جيلفورد هو وزملاؤه (Guilford 1957) والتى انتهوا منها إلى أن « الذكاء » و « الإبداع » نوعان من التفكير يختلفان أحدهما عن الآخر اختلافا أساسيا . الأول يتضمن البحث عن حل واحد صحيح للمشكلة . وتمثل اختبارات الذكاء وكذلك معظم النشاطات الفكرية التى يقوم بها التلاميذ فى المدرسة سواء كانت حل مسائل حسابية أو تذكر أو هجاية أو استخدام كتالوج المكتبة للبحث عن كتاب معين ، تمثل كل هذه ، النوع الأول الذى يمكن أن نسميه بالتفكير « الاقترابى » (Convergent) . أما النوع الثانى وهو الابداع فيتضمن السير فى عدة اتجاهات فى مواقف لا تتطلب الاستجابة لها حلا واحدا صحيحا ، بل عدة حلول ممكنة ، مثل كتابة قصة أو رسم لوحة ، أو القيام بتجربة علمية . ويمكن أن نسمى هذا النوع من التفكير بالتفكير « الأنفراجى » (Divergent) .

ولقد سبق أن عرضنا للعمليات العقلية التى يتضمنها النوع الأول من التفكير (الاقترابى) وهو ما يقابل المفهوم التقليدى للذكاء . والآن نريد أن نتعرف على العمليات العقلية التى يتضمنها « الإبداع » وهو ما عبر عنه جيلفورد بالتفكير الانفراجى ، كما نريد أن نعرف السمات التى تميز الشخص المبدع .

ولعل أول بحث فى هذا الاتجاه ، هو ذلك الذى تقدم به المؤلف لنيل درجة الماجستير من جامعة كنتكى بالولايات المتحدة ، تحت عنوان : « تحليل القدرة الفنية عند المصور » (Ismail 1951). وقد حاول المؤلف فى هذا البحث أن يحدد العوامل التى تؤثر فى العملية الإبداعية عند الفنان التشكيلى ، وذلك عن طريق الكشف عن الخصائص المعرفية التى يتميز

بها . وكانت الإبحاث قبل ذلك تتناول القدرة على التقدير الجمالى فقط وليس الإبداع الفنى (Burt, C. 1949) .

وقد استخدم المؤلف فى بحثه هذا عددا من الاختبارات التى أخضع نتائجها للتحليل العاملى . وكان أهم هذه الاختبارات هى تلك التى تكون مجموعة اختبارات « الطلاقة » وفى بعضها يطلب من المفحوصين أن يكملوا أشكالا هندسية بسيطة باضافة بضعة خطوط أخرى لكى يسفر التكوين فى النهاية عن « شيء ما » ، وفى بعضها الآخر يضيف إلى صور معينة فى مكان ما منها عددا من الأشياء الأخرى التى تكمل الصورة (يذكرها بالاسم لا بالرسم) وفى بعضها الثالث يكتب أكبر عدد ممكن من الأشياء التى يراها فى كل بقعة فى بقع الحبر المعروضة (اسماعيل ١٩٦٠) .

وقد كانت معاملات الارتباط بين اختبارات الطلاقة هذه من ناحية وبين القدرة على الإبداع الفنى (ممثل فى تقدير الأساتذة لافراد المجموعة من ناحية أخرى) ، هى أعلى الارتباطات فى المصفوفة كلها ، مما تمخض عن وجود عامل يشمل هذه جميعا ، يمكن اعتباره مؤشرا لوجود قدرة ابداعية قوامها عملية « الطلاقة » (Fluency) وقد عرف المؤلف « الطلاقة » بأنها « السهولة أو السرعة فى تداعى الأفكار بدون تدخل من ناحية قدرة تمييزية أى فى حالة عدم وجود شروط تستدعى تدخل هذه القدرة » (Ismail, 1951, P 65) .

وفى تفسير طبيعة عملية الطلاقة هذه لم يكتف المؤلف باعتبارها عملية معرفية فحسب ، بل اشار إلى أهمية الناحية المزاجية (الإنفعالية) وتأثيرها فى هذا الصدد ، إذا يقرر أنه : « نظريا ، إذن ، يمكن تفسير عامل الطلاقة ، بكل ارتياح ، بافتراض أن الأشخاص المنطلقين هم الذين يقل تأثير قوى الكف عندهم ، وهناك من الشواهد التجريبية ما يدل على ذلك (Ismail 1951, P67) . وربما كان فى هذا التفسير لعامل الطلاقة ما يشير إلى وجود سمة أخرى هامة بالنسبة للمبدع هى سمة « المرونة » وهى ما اكتشف اخيرا أنها تتدخل بالفعل فى العملية الإبداعية كما سيتضح فيما بعد .

وأخيرا لم يستبعد المؤلف العلاقة بين الطلاقة و « الإصالة » (Originality) إذ يقول : « وقد وجد هارجرِيفز (Hargreaves) فى بحثه السابق الذكر أرتباطا عاليا بين الكم والكيف أى بين الطلاقة والأصالة وهذا يفسر العلاقة بين طلاقة التخيل عند الفنان وبين كفاءته الفنية » (Ismail 1951, P 59) . وكأن غزارة الأفكار عند المبدع وسهولة انسيابها تمهد الفرصة أمامه لأن يختار أكثرها مناسبة للموقف . ويقصد بالأصالة هنا كون الفكرة غير عادية أو لم تطرأ كثيرا فى استجابات الأفراد .

ولقد أكدت الأبحاث اللاحقة لهذا البحث أهمية هذه العوامل الثلاثة « الأصالة » و « الطلاقة » و « المرونة » فى عملية الإبداع . فيقرر جيلفورد[1] فى بحوثه السابقة الذكر أن هذه العوامل الثلاث هى المكونات الرئيسية للابداع ولا يقتصر أمرها على أنها ضرورية فقط بل إنها إذا توافرت بمقادير ملائمة كان فيها الكفاية . ويتفق مع جيلفورد أيضا فى هذا الرأى لوفنفلد (Lowenfeld, 1958) الذى أجرى بحثه على الإبداع الفنى لدى طلبة الأقسام الفنية باحدى الجامعات الأمريكية . وكان جيلفورد قد ركز أهتمامه على الإبداع فى العلم ، وبذلك يصبح الإبداع بشكل عام سواء فى العلم أو فى الفن ذا طبيعة مشتركة . (عيسى ١٩٧٩) ولننظر الآن فى طبيعة هذه العوامل ، حتى تتضح لنا العلاقة الوظيفية بينها وبين عملية الإبداع . ولعل أحسن مدخل لذلك هو أن نتناول هذه العوامل فى إطار من العلاقات السيكلوجية مع بعضها البعض بدلا من استعراضها الواحد بعد الآخر فى نوع من الفصل المنطقى التعسفى . وبذلك نكون قد استفدنا من نتائج البحوث السابقة فى الطبيعة السيكلوجية لهذه العوامل .

الطلاقة والأصالة والمرونة .

يقصد بالطلاقة القدرة على انتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار الملائمة لما هو مطلوب فى موقف ما . ولا يوجد فى الاعتبار عند تقدير الدرجة بالطبع نوع أو كيف هذه الأفكار . المهم هو أن يأتى أكبر عدد ممكن من هذه الافكار فى زمن محدد . ومن أمثلة ذلك أن يطلب من الشخص أن يذكر لنا جميع الاستعمالات التى يمكن أن تستخدم فيها قوالب الطوب مثلا .

وبدون أن نتعمق هنا فى الأنواع أو العوامل المختلفة للطلاقة التى كشفت عنها أبحاث التحليل العاملى ، يمكن أن نذكر سريعا أن الطلاقة بالمعنى المشار اليه هنا لا ترتبط الضرورة "طلاقة فى التعبير اللغوى . ذلك أن القدرة على أن تكون لدينا أفكار شىء ، والقدرة على سياغة هذه الأفكار فى الفاظ شىء آخر مختلف تماما . كذلك يختلف نوع الطلاقة باختلاف المجال الذى يظهر فيه الإبداع فهى فى المجال الذى يعتمد على الألفاظ غيرها من المجالات الأخرى كالفن التشكيلى أو التأليف الموسيقى أو الإبداع فى مجال الرياضة وهكذا .

على أن المهم لدينا فى كل هذا هو أن طلاقة الأفكار يصدق اختبارها فقط فى سياق تقل فيه عمله التقييم . ذلك أن الإنسياب التلقائى الحر للأفكار ، يمكن أن يحبط إذا ما شعر الفرد أن كل استجابة سوف يحكم عليها بأنها صحيحة أو خاطئة ، ذكية أو غبية . ويقودنا هنا مرة أخرى إلى تأكيد الطبيعة المزاجية ، لعامل الطلاقة ، مما تمت الإشارة إليه عند عرض البحث الذى قام به المؤلف . فيذكر « هارجر يفز » فى البحث السابق الذكر « إن البطء

---

(١) انظر تقرير جليفورد عن بحث المؤلف فى خطابه إليه المعروضة صورة منه فى الملحق رقم/١ .

فى تداعى الأفكار قد يكون راجعا إلى عوامل معطلة لا شعورية ، كالخوف من الوقوع فى الخطأ أو النقد الشديد للذات – وبالعكس قد يؤدى عدم وجود مثل هذه العوامل إلى طلاقة التخيل. أو أنطلاق الافكار و لهذاالفرض ، من الشواهد ما يؤيده . فهناك ظروف معروفة يؤدى فيها زوال هذه العوامل المعطلة إلى انطلاق الافكار . فبعض الخطباء يكون أكثر انطلاقا فى خطابتهم عندما يكون متعبا تعبا خفيفا .وهذه الحقيقة يمكن تفسيرها عن طريق النظرية التى تقرر أن التعب الخفيف يقلل إلى حد ما من حدة نقدهم لذاتهم ، علما بأن هذا النقد الذاتى عامل هام من العوامل المعطلة أو عوامل الكف . وشاهد آخر من شواهد زيادة الطلاقة كنتيجة لقلة نقد الذات هو ذلك الذى نلمسه فى حالة تعاطى كميات قليلة من المغيبات . فإن أول أثر لذلك هو تقليل قوة نقد الذات وتقليل الخوف من القيام بأى عمل قد يثير ملاحظة الآخرين أو يكون غير مناسب للموقف .. وعلى ذلك فتحت تأثير هذه المواد قد يصبح الشخص أكثر حبا للاجتماع مع الآخرين وأقل شكا فى الناس . ويصبح الشخص الخجول أو المنعزل أقل خوفا بإظهار ما يجول بخاطرة . وقد يكشف عن سمات خفية فى شخصيته باعتبارة محدثا لبقا « أو خطيبا مفوها » (Hargrieves) . ولعل هذا التفسير يتمشى أيضا مع ما نلاحظه على الفنانين من حيث سلوكهم بوجه عام . فالمألوف عن الفنان أنه إنسان لا يهتم كثيرا بالتقاليد ، كما أنه يحاول غالبا ألا يقف أمام نزعاته الأولية . أى أنه باختصار إنسان متحرر إلى حد كبير . ولعل هذا هو ما يساعده على الانطلاق .

هذا وقد سبق أن أشرنا إلى أنه قد اكتشفت علاقة وثيقة بين الطلاقة والإصالة (origvnality) . وكأن القدرة على انتاج عدد كبير من الافكار أو السهولة والسرعة التى يتم بها استدعاء هذه الأفكار تعطى للشخص فرصة اكبر من غيره لإيجاد أفكار ذات قيمة أو ذات كيف جيد من بين هذا الكم الكثير . ولقد لوحظ أنه فى البداية تظهر الأفكار التقليدية ثم تظهر بعد ذلك الأفكار غير المألوفة (الأصلية) . كذلك لوحظ أنه كلما طال الوقت وكان المناخ المتوفر أدعى إلى الإسترخاء وأشبه بجو اللعب ، كلما زاد عدد الإستجابات على اختبار الطلاقة ، وكلما زادت بالتالى الفرصة للفرد لكى يأتى بأفكار « أصلية » (Wallach 1970) .

ولم يأخذ « جيلفورد » هذا العامل المناخى فى الاعتبار عندما وضع اختباراته فى الإبداع . فبالرغم من أن اختباراته كانت معدة لقياس التفكير الانفراجى (الإبداعى) إلا أن الطريقة التى تطبق بها ، كان من الممكن أن تنقل إلى الأطفال أسلوبا تتميز به اختبارات التفكير « الاقترابى » (أى ذلك الذى يتطلب إجابة واحدة صحيحة) . ذلك أن الأطفال كانوا يعطون وقتا محددا للإجابة ، كما أن بعض البنود كان يتطلب إجابة واحدة صحيحة

(Wallach 1970) . وكما هو الحال فى اختبارات جيلفورد كذلك كانت اختبارات « تورانس » (Torrance 1966)[1] . ذلك أنها كانت تطبق فى حدود وقت قصير نسبيا . وبالإضافة إلى ذلك فإنها كانت تطبق عن طريق المدرسين بتعليمات قد يفهم منها أن بعض الإجابات أحسن من البعض الآخر . ويعتبر تحديد الوقت اللازم للاختبار وكذلك الجو المدرسى أمورا لا تساعد على الإبداع . ذلك أن الأطفال قد يشعرون فى مثل هذه الظروف أنهم أمام اختبار آخر مما يعطى لهم فى المدرسة . (Wallach & Kogan 1965) . وإزاء كل هذه الظروف لم يكن من المستغرب أن نجد ارتباطا عاليا بين الإبداع مقاسا بهذه الاختبارات وبين الذكاء . ذلك أن هذه الاختبارات ، وكذلك رأى المدرسين فى اختبار التلاميذ المبدعين لم يكن لقياس الإبداع وإنما كانت لقياس الذكاء .

وإذ فطن « ولاش وكوجان » إلى أن أساسيات العملية الإبداعية هى « إنتاج محتوى من المتداعيات الغزيرة والفريدة ... فى حضور إتجاه متسامح مشبع بروح اللعب » (Wallach & Kogan 1965, P. 289) ، وإن الأفكار المتداعية إنما تأتى أولا بالصورة النمطية ثم تأتى بعد ذلك الأفكار الفريدة (الأصلية) فى وقت متأخر نسبيا ، لذلك كله فإنهما فى أختباراتهما ، التى سيأتى شرحها فيما بعد ، :

١ – لم يضعا حدودا زمنية لإنجاز الاختبار .

٢ – أجريا الاختبارات فى جو من الإسترخاء مشبع بروح اللعب.

٣ – لم يدعا المدرسين يقومون بتطبيق هذه الاختبارات وإنما لجئا لأفراد من الخارج قدموا للتلاميذ على أنهم زوار يهمهم أن يعرفوا شيئا عن ألعاب التلاميذ .

٤ – قدما الاختبارات لكل طفل على حدة أى بصورة فردية على اعتبار أنها ألعاب وليست اختبارات . (Wallach 1970) .

وتتكون اختبارات ولاش – كوجان من بنود تختبر خمسة أنواع من المتداعيات . ففى بند « الأمثلة » (Instances) يطلب من الأطفال أن يذكروا أكبر عدد ممكن من الأشياء التى تدخل فى نوع ما مثل الأشياء المستديرة ، أو الأشياء التى تتحرك على عجل . وفى بند « الاستخدامات البديلة » يطلب من الأطفال أن يأتوا بأكبر قدر ممكن من الاستخدامات

(١) انظر تقرير تورنس عن بحث المؤلف فى الملحق رقم /٢ .

لأشياء مثل الحذاء أو السدادة . وفى « المتشابهات » يطلب منهم أن يفكروا فى جميع الطرق التى يمكن أن يتشابه فيها زوج من الأشياء مثل قط وفأر ، لبن ولحم . وفى « معنى التشكيلات » يعرض على الأطفال عدد من التشكيلات المجردة ويطلب منهم أن يفكروا فى المعانى أو التفسيرات التى يمكن أن يتخذها كل من هذه التشكيلات . وأخيرا فى معانى الخطوط ، يطلب من الأطفال أن يفعلوا نفس الشيء بالنسبة لأشكال الخطوط . وقد كانت استجابات الأطفال تقدر من زاويتين : عدد الاستجابات وأصالتها أو تفردها .

ولكن كيف يقاس تفرد الإستجابات ، أو أصالتها ؟ الواقع أن هذه مسألة احصائية بحتة فأكثر الإستجابات تفردا هى أندرها ، أى هى التى تحصل على أقل تكرار ممكن ضمن الإستجابات العديدة الأخرى . على أن تكون الإستجابة فى كل الحالات مقبولة . أما الطبيعة السيكلوجية لهذا العامل فقد كان جيلفورد يرى أنه قد يتبين فيما بعد أنه عامل مزاجى أو أن طبيعته من طبيعة الدوافع ، فقد يكون مثلا عبارة عن استعداد عام لأن يكون الشخص مجددا أو ميالا إلى النفور من تكرار ما يفعّله الآخرون أو ميالا لأن يكون متفردا بشكل ما . وقد رأينا كيف أن الابحاث سواء السابقة أو التالية لجيلفورد قد بينت بشكل واضح هذه الطبيعة المزاجية لكل من عاملى الطلاقة والاصالة معا .

ولننتقل الآن إلى العامل الثالث فى القدرة الإبداعية وهو عامل المرونة . ويعرف هذا العامل بأنه قدرة الشخص على تغيير حالته النفسية إلى حالة أخرى أو وجهته العقلية إلى وجهة أخرى بسهولة أو بمعنى آخر فإن المرونة إن هى إلا القدرة على التكيف السريع للتعليمات المتغيرة أو السهولة فى تغيير الإتجاه أثناء القيام بأنواع بسيطة ومنتظمة من الأعمال التى تتطلب مثل هذه القدرة على التكيف . أو هى القدرة على التحرر من القصور الذاتى النفسى أثناء التفكير فى حل مشكلة ما . ويرى جيلفورد مرة أخرى أن هذا العامل ربما يشير إلى سمة مزاجية فى الشخصية . وإذ كان هذا العامل يشير إلى تغيير الشخص لمجرى تفكيره من وجهة إلى أخرى بسهولة ويسر ، فربما اختلط الأمر على القارىء بينه وبين عامل الطلاقة . إلا أن الفرق بينهما هو أن عامل الطلاقة يبرز كثرة الأفكار ، فى حين أن عامل المرونة يبرز أهمية تغيير اتجاه هذه الأفكار .

الإبداع والذكاء :

تحت ظروف الاختبار السابق وصفها ، طبق ولاش وكوجان اختياراتهما أولا على ١٥١ تلميذا فى الصف الخامس الإبتدائى . كذلك طبق على نفس التلاميذ اختبارات للذكاء بصورتها التقليدية . وعندما حللت النتائج ظهر أن هناك ارتباطات عالية بين اختبارات القدرة الإبداعية بعضها مع بعض ، وكذلك بين اختبارات الذكاء بعضها مع بعض . ولكن الارتباطات بين اختبارات الإبداع واختبارات الذكاء كانت منخفضة . ويعنى ذلك أن

اختبارات ولاش وكوجان تقيس بعدا عاما قائما بذاته من أبعاد الفروق الفردية ، ومستقلا عن « الذكاء » (Wallach & Kogan 1965) .

ولم يكن اهتمام هذين العالمين قاصرا على مجرد قياس الإبداع فحسب ، ولكن أيضا لمعرفة دلالته السيكلوجية . بعبارة أخرى كان الهدف هو التعرف على الطرق التى يختلف فيها سلوك الأطفال المبدعين عن غيرهم من الأطفال . ومن أجل هذا فقد قسما أطفال السنة الخامسة الإبتدائية هؤلاء إلى أربعة أقسام بناء على درجاتهم فى هاتين المجموعتين من الاختبارات فى الذكاء والإبداع ، كالآتى : إبداع مرتفع – ذكاء مرتفع ، إبداع مرتفع – ذكاء منخفض ، إبداع منخفض – ذكاء مرتفع ، إبداع منخفض – ذكاء منخفض . وبناء على ملاحظة هذه المجموعات من الأطفال لمدة أسبوعين فى المجال المدرسى أمكن الحصول على الخصائص السلوكية لكل منها كالآتى :

إبداع مرتفع – ذكاء مرتفع : هؤلاء الأطفال يمكنهم أن يمارسوا على أنفسهم كلا من الضبط والحرية ، أى أن بإمكانهم أن يسلكوا كالكبار وأن يسلكوا كالأطفال تبعا لمقتضى الحال ، ومن تلقاء أنفسهم أى بدون ضبط خارجى .

إبداع مرتفع – ذكاء منخفض : هؤلاء الأطفال يكونون فى حالة صراع غاضب مع أنفسهم ومع البيئة المدرسية ، ويزعجهم الشعور بانعدام القيمة وانعدام الكفاءة . أما إذا توفر لهم مناخ خال من الضغوط فإن بالإمكان أن يزدهروا معرفيا .

ابداع منخفض – ذكاء مرتفع : هؤلاء الأطفال يمكن أن يوصفوا بأنهم « مدمنين » للتحصيل المدرسى . وقد يكون الفشل الأكاديمى فى نظرهم كارثة محققة . وعلى ذلك فإنهم يظلون يناضلون فى سبيل تحقيق التفوق الأكاديمى حتى يتجنبوا الآلام النفسية التى يوقعهم فيها الفشل فى هذا المجال .

ابداع منخفض – ذكاء منخفض : انطلاقا من الحيرة والارتباك الأساسى عند هؤلاء الأطفال فإن سولكهم التعويضى أو الدفاعى يمكن أن يتراوح بين توافق مفيد ونافع كالاندماج فى نشاط اجتماعى مكثف ، وبين نكوص كالسلبية أو الأعراض السيكوسوماتية .

الفروق بين الجنسين

« الأولاد أكثر عدوانية من البنات » ، « البنات أكثر إذعانا من البنين » « البنات ينشأن على التبعية للبنين » ، هذه العبارات وغيرها من التعميمات الشبيهة تعكس اعتقاد سائدا بأن الكثير من الفروق الهامة بين الأطفال مرجعها إلى اختلاف الجنس – وقد يقع فى هذا الاعتقاد على وجه الأخص ، المدرسون والآباء . فهؤلاء تتاح لهم فرص عديدة لملاحظة سلوك الأطفال . ولكن لأنهم قد يكونون مقتنعين بأن البنات والبنين بالفعل يسلكون بطريقة مختلفة ، لذلك فإنهم قد يرون ما يتوقعونه . مثلا ، عندما طلب من مجموعة من المدرسين أن يقوموا بتقدير تلاميذهم من حيث مستوى النشاط ، أعطى هؤلاء المدرسون تقديرات للبنين أعلى فى المتوسط من تقديراتهم للبنات . عندما قيس مستوى النشاط بالآلة المعدة لذلك (الأكتوميتر) لم تكن هناك فروق بين الجنسين . إن « للقولبة » تأثير كبير فى أفكارنا وفى إدراكنا للأمور فهى تجعلنا نرى السلوك الذى يتفق مع معتقداتنا وتصرف النظر عن السلوك الذى لا يتفق معها . والسؤال الآن هو : ما هى الفروق بين الجنسين – إن وجدت – التى تعتبر أصيلة (موروثة) وما هى الفروق التى قد ترجع إلى مجرد عملية القولبة التى نقوم بها نحن . بعبارة أبسط إذا كانت هناك فروق بالفعل بين الجنسين فإلى أى شىء ترجع هذه الفروق ؟

إن معظم الخلافات على طبيعة الفروق بين الجنسين تتركز حول القضية القديمة : البيئة فى مقابل الوراثة ، بمعنى : هل الفروق الجنسية بيولوجية المرجع أصلا أم أنها نتيجة لاختلاف الطرق التى ينشأ عليها كل من الأولاد والبنات ؟ لقد سبق أن حسمنا الموقف عن العلاقة بين البيئة والوراثة فى السلوك الإنسانى أيا كانت مظاهره فى الجزء الأول من هذا الكتاب (انظر الفصل الرابع) . وخلاصته القول فى هذا الموضوع أنه ليس من السهل – ولا حتى من المقبول نظريا – أن تعالج البيئة والوراثة على أنهما قوتان منفصلتان ومستقلتان الواحدة عن الأخرى ، بحيث يمكن أن نتساءل بعد ذلك هل هذا السلوك أو ذاك تسببه البيئة أم تسببه الوراثة . ومن ثم تكون الإجابة فى حالة الفروق الجنسية ، إن الجينات والظروف البيئية تبدأ فى التفاعل معا من اللحظة التى يقول فيها الطبيب « إنه ولد » أو « إنه بنت » والتى يبدأ فيها الوالدان يخاطبان وليدهما بضمير المذكر أو بضمير المؤنث ويلبسانه اللون الأزرق أو اللون الأحمر . وإذا كانت الأبحاث قد تناولت ثلاثة أنواع من العوامل التى يمكن أن يكون لها تأثير فى تحديد الفروق الجنسية ، وهى العوامل البيولوجية وعوامل التنشئة الاجتماعية ، إلى جانب اكتساب الطفل تلقائيا للسلوك الجنسى المحدد له اجتماعيا ، فإننا يجب أن نتذكر من البداية ، مع ذلك ، أن الذكورة والأنوثة إنما تتشكل – كما سبق أن ذكرنا – عن طريق عملية تفاعل متبادل بين الجينات من ناحية والبيئة من ناحية أخرى .

ولذلك ، واتساقا مع إطارنا النظرى ، فإننا لن نخوض معركة « البيئة أم الوراثة » فيما يتعلق بالفروق الجنسية ، وإنما سنكتفى ببيان ما انتهت إليه الأبحاث من حيث القيمة العلمية للمعتقدات الشائعة المتعلقة بهذه الفروق . وفيما يلى بيان بهذه المعتقدات وموقف العلم من كل منها .

أولا : معتقدات عن الفروق الجنسية لا أساس لها من الناحية العلمية :

١ – « إن البنات أكثر اجتماعية من البنين » . إنهن لسن كذلك . ففى مرحلة الطفولة المبكرة يكون كل منهما معتمدا على الحاضن بنفس الدرجة . ويكون كل منهما مستجيبا بنفس القدر للثواب الاجتماعى ، ويقضى نفس الوقت مع الأطفال الآخرين هذا ويميل الأطفال الذكور إلى التوجه نحو الرفاق من الأنداد و إلى اللعب فى جماعات كبيرة ، فى حين أن البنات يملن إلى التوجه نحو الكبار وإلى تكوين جماعات أصغر .

٢ – « البنات أكثر تقبلا للإيحاء من البنين » . كل من البنين والبنات يميل بنفس الدرجة إلى تقليد الغير تلقائيا ، كما أن كلاهما يتأثر بأساليب التواصل المقنعة .

٣ – « البنات أقل اعتبارا للذات » البنون والبنات لا يختلفان من حيث احترام الذات بشكل إجمالى فى مرحلتى الطفولة والمراهقة ، ولا تشير البيانات القليلة المتوفرة عن مرحلة الرشد إلى أى فروق جنسية فى هذا الصدد ، وإن كانت البنات يعتمدن على مهاراتهن الاجتماعية فى الحصول على تقدير الذات فى حين يعتمد البنون على قوتهم وسيطرتهم .

٤ – « البنات أحسن فى الحفظ الآلى والعمليات البسيطة المتكررة أما البنون فهم أحسن فى العمليات التى تتطلب تجهيزا معرفيا على مستوى أعلى » . الأولاد والبنات متساوون فى القدرة على الحفظ الآلى والعمليات التى تحتاج إلى قدرات عقلية عليا . قد يكون الأولاد أكثر اندفاعا من البنات فى مرحلة ما قبل المدرسة ، إلا أن هذا الفرق – إن وجد – فإنه يختفى عندما يصل الأطفال إلى سن المدرسة ، أى عندما يصبح كلا الجنسين متساويا من حيث القدرة على الانتظار وعلى كف الاندفاعات الأولية .

٥ – « الأولاد أكثر قدرة على التحليل » البنات تتساوى مع البنين فى العمليات التى تحتاج إلى الاستقلال عن المجال إلا إذا كانت تتطلب القدرة على التصور البصرى المكانى .

٦ – « البنات يعوزهن الدافع للإنجاز » تقرر كل من الدراسات المبنية على الملاحظة ، أو على الاختبارات والتى تجرى فى ظروف محايدة ، أن البنات يتساوين مع البنين بل قد يفقنهم فى الدافع للإنجاز . ويميل الدافع للإنجاز عند البنين إلى أن يظل كامنا حتى تحركة ظروف المنافسة .

(Maccoby & Jacklin, 1974)

ثانيا : فروق جنسية تؤيدها الدراسة العلمية :

١ - « يتفوق البنات على البنين من حيث القدرة اللفظية » . فى السنوات الأولى للمدرسة الإبتدائية يتساوى الأولاد والبنات فى القدرة اللفظية إلا أنه بعد سن الحادية عشرة يزداد تفوق البنات . ويتضح هذا التفوق فى الطلاقة وفى غيرها من النواحى اللغوية .

٢ - « يتفوق الأولاد فى القدرة البصرية - المكانية » . فى أثناء الطفولة يتساوى كل من البنين والبنات فى هذه الناحية ، إلا أن الفرق يبدأ فى صالح الأولاد بوضوح عند سن المراهقة وفى أثناء فترة المدرسة الثانوية .

٣ - « يتفوق الأولاد فى القدرة الحسابية » يبدأ ذلك فى حوالى الثانية عشرة ، إلا أن الفرق لا يكون بنفس الدرجة التى عليها الفرق فى القدرة المكانية - ربما لأن حل المسائل الحسابية قد يعتمد فى معظم الأحيان على كلا القدرتين اللغوية والمكانية .

٤ - « الأولاد أكثر عدوانية » . هذا الاختلاف يظهر عند الأطفال فى جميع الثقافات المعروفة حتى منذ سن الثانية ويستمر حتى سنوات الجامعة . ويظهر هذا الفرق فى العدوان على المستوى اللفظى والجسمى سواء بسواء .

(Maccoby & Jachlin 1974)

ثالثا : فروق لم يحسم أمرها بعد :

إما لقلة الشواهد أو لتضارب النتائج ، فإن الفروق الآتية لم يحسم أمرها بعد .

١ - « الخوف والخجل والقلق » . لم يجد الباحثون الذين اهتموا بهذه النواحى أن البنات أكثر خوفا من البنين ولكن المدرسين يقررون أن البنات أشد خجلا وأنهن هم أنفسهن يعبرن عن مشاعر الخوف والقلق أكثر مما يفعل البنون - وقد يكون مرجع ذلك ببساطة إلى أن البنات يكن أكثر استعدادا للاعتراف بالخوف من البنين .

٢ - « مستوى النشاط » : يتساوى الأولاد والبنات فى مستوى النشاط فى فترة الرضاعة ، إلا أن بعض الدراسات تبين أن الأولاد يكونون أكثر نشاطا عندما يصلون إلى سن الألعاب الجماعية ويظهر أن وجود أطفال آخرين يفجر فيهم النشاط عاليا .

٣ - « التنافس » تشير بعض الأبحاث إلى أن الأولاد أشد منافسة والبعض الآخر يشير إلى مساواه الجنسين .

٤ - « السيطرة » السيطرة تبدو كقضية خلافية بشكل أكبر داخل جماعات الأولاد ؛ فألاولاد يحاولون فى أغلب الأحيان أن يسيطروا على بعضهم البعض وكذلك على الكبار . أما مسألة ما إذا كان الأولاد أكثر سيطرة من البنات فمن الصعب الحكم فيها ، ذلك أن كلا من البنين والبنات يلعب فى جماعت منفصلة فى سن المدرسة الإبتدائية . وأما فى حالة

الكبار فإن الرجال يبادئون بالقيادة عادة فى الجماعات المختلفة ولكن عندما تكون السلطة معتمدة على المهارات الفردية فإن المرأة عادة ما تكون أكثر نفوذا .

٥ - « المطاوعة » البنات أكثر طواعية من الأولاد لأوامر الكبار ، إلا أن الأولاد قد يكونون أكثر قابلية للانهزام أمام الضغوط الصادرة من أندادهم .

٦ - « الرعاية والسلوك الأموى » توضح البحوث غير الثقافية أن البنات بين السادسة والحادية عشرة يكن أكثر رعاية من الأولاد . إلا أن الابحاث القليلة فى هذا الموضوع فى الولايات المتحدة لا تشير إلى فروق جنسية من هذه الناحية . أما بين الرجال والنساء فلا توجد فروق من حيث الغيرية ، أى مساعدة الغير عندما يكونون فى موقف عصيب .

خلاصة :

الذكاء والتحصيل الدراسى :

نشأت اختبارات الذكاء أصلا فى فرنسا لانتقاء التلاميذ الذين لا يستطيعون أن يفيدوا من التعليم العام . وكان ذلك على يد بينيه وسيمون عام ١٩٠٥ . وبالرغم من تطور اختبارات الذكاء بعد ذلك إلا أن أهم وظيفة يمكن أن تؤديها لنا هى تلك التى كان يقصدها بينيه فى الأصل .

ذلك أن المفهوم الذى نضع على أساسه اختبارات الذكاء حتى الآن هو ذلك الذى يتضمن عددا من القدرات أو العمليات المعرفية التى ترتبط ارتباطا عاليا بالتحصيل المدرسى .

أما ماذا تقيس اختبارات الذكاء فذلك يتوقف على البنود التى يشملها الاختبار والتى تمثل كما سبق أن أشرنا مواقف يحتاج تناولها إلى توظيف عمليات معرفية متنوعة . ولقد رفضنا رفضا باتا اعتبار أن « الذكاء » الذى تقيسه الاختبارات هو عبارة عن « سمة » عامة أو سمة أحادية لها كيان فى ذاتها .

ومهما اختلف العلماء فى تحديد مفهوم الذكاء يبقى التعريف الإجرائى لذلك المفهوم هو أن « الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء بشرط :

١ – أن يتوفر فى هذه الاختبارات الصدق (صدق المحتوى وصدق المفهوم) .
٢ – أن يتوفر فيها الثبات .

وعلى هذا الأساس فإننا نتوقع أن تكون نسبة الذكاء التى يحصل عليها التلميذ من اختبارات الذكاء ليست ثابتة بل تختلف من أختبار إلى آخر ومن وقت إلى آخر وقد اتضح أن ذلك الاختلاف يرتبط إلى حد كبير بانماط السلوك الأبوى والسلوك الأموى فى المنزل وكذلك بالمناخ العام الذى يسود عملية التنشئة التى يتعرض لها الطفل .

الأساليب المعرفية :

إلى جانب ما تقيسه اختبارات الذكاء من فروق بين الأطفال توجد بينهم أيضا فروق فيما يسمى بالأساليب المعرفية ولهذه الأساليب بعدان :

– البعد الأول هو ما يمكن أن نعبر عنه ببعد « الإيقاع الإدراكى » أى ما إذا كان الطفل يواجه الأمور المعرفية « باندفاع » أو « بتأمل » .

– البعد الثانى هو ما يطلق عليه « الاستقلال الإدراكى » أى ما إذا كان الطفل يواجه الأمور المعرفية مستقلا عن المجال « أو معتمدا على المجال » .

وتدل الابحاث على أن هذه الأساليب المعرفية عبارة عن ابعاد فى الشخصية وأنه بالامكان تعديلها . كما أنها تتمشى مع صفات معينة فى الشخصية والسلوك الاجتماعى .

الإبداع :

إلى جانب الذكاء الذى يمكن أن تسميه بالتفكير الاقترابى الذى يتضمن البحث عن حل واحد صحيح للمشكلة ، هناك أيضا الإبداع أو التفكير الانفراجى الذى يتضمن السير فى عدة اتجاهات فى مواقف لا يتطلب الإستجابة لها حلا واحدا صحيحا بل عدة حلول ممكنة .

ولقد أكدت الابحاث وجود عوامل ثلاثة مسئولة عن هذا النوع الأخير من التفكير وهذه العوامل هى :

١ - الاصالة ويقصد بها القدرة على إيجاد أفكار غير مألوفة أى ذات كيف جيد ولا ترد إلا نادرا ضمن الإستجابات الأخرى .

٢ - الطلاقة : ويقصد بها القدرة على انتاج اكبر عدد ممكن من الأفكار الملائمة لما هو مطلوب فى موقف ما .

٣ - المرونة ويقصد به قدرة الشخص على تغيير حالته النفسية إلى حالة أخرى أو وجهته العقلية إلى وجهة أخرى وقد وجد أن هناك فروقا كبيرة بين السمات التى ترتبط عاليا بالقدرة على الإبداع والسمات التى ترتبط عاليا بالذكاء .

الفروق بين الجنسين :

هناك معتقدات كثيرة عن الفروق بين الجنسين لاأساس لها من الناحية العملية كما أن هناك فروقا لم يستقر عليها الرأى العلمى بعد . أما الفروق التى ثبتت صحتها علميا فهى :

١ - أن البنات يتفوقن على البنين من حيث القدرة اللفظية .

٢ - يتفوق الأولاد على البنات من حيث القدرة البصرية المكانية .

٣ - يتفوق الأولاد فى القدرة الحسابية بدرجة قليلة .

٤ - الأولاد أكثر عدوانية من البنات .

تلك فقط هى الفروق التى ثبتت صحتها من الناحية العلمية أما ما عدا ذلك فإما أنه معتقدات شائعة لا أساس لها أو نواح لم تؤيدها البحوث العلمية بعد .

الفصل الحادى والعشرون

رعاية طفل المدرسة الابتدائية

* مقدمة .
* كيف ننمى الشعور بالإنجاز ونتفادي الشعور بالنقص
* الضبط والمسئولية الخلقية .
* الفروق الفردية .
* الفشل فى التعلم .
* اعتبار الذات وحل التناقض .

رعاية طفل المدرسة الإبتدائية

مقدمـة :

كعادتنا فى الكلام عن رعاية الطفل فى أى مرحلة لابد أن نبدأ من خصائص النمو فى تلك المرحلة ، ثم ننطلق منها إلى وضع الأسس والممارسات التى تكفل رعايته ، وتساعد على نموه فى الإتجاه المطلوب . أما الخصائص فيمكن أن نلخصها فيما يلى :

أولا : أن الشعور بالانجاز هو مفتاح نمو الشخصية والتوافق فى هذه المرحلة .

ثانيا : أن الهدوء الأنفعالى النسبى وقدرة الطفل على تقدير الواقع وإدراكه لوجهة نظر الآخر يمكنانه من الضبط والتحكم فى سلوكه إلى حد كبير .

ثالثا : إن الفروق الفردية فى هذه المرحلة هى من التنوع بحيث لا يمكن لكل الأطفال أن يجدوا الفرص التى تناسبهم للنجاح إلا إذا سلمنا بضرورة تنويع هذه الفرص .

تلك هى الخصائص التى يجب أن نأخذها فى الاعتبار عند وضع أى خطة لرعاية الطفل فى هذه المرحلة . كما يجب أن نذكر أيضا أن تنفيذ مثل تلك الخطة يتطلب تعاون كل من المنزل والمدرسة على قدم المساواة ، لا فرق فى ذلك بين أحدهما أو الآخر من حيث قيمة الدور الذى يمكن أن يقوم به . والآن لنبدأ :

كيف ننمى الشعور بالانجاز ونتفادى الشعور بالنقص ؟

عندما يدخل الأطفال السنة الأولى الإبتدائية فإن معظمهم يكون باستطاعته أن يتعلم القراءة والكتابة والجمع والطرح . ذلك أنهم فى هذه السن – حول السادسة – يكونون – كما سبق أن رأينا – على درجة من النضج الجسمى والعقلى بالقدر الذى يحتاجون إليه فى تأدية هذه العمليات ، التى تتطلبها منهم المدرسة . ولكن ما الذى يتعلمونه بالفعل؟ ذلك يعتمد فى الواقع إلى حد كبير مع الدافع الذى لديهم ، على حاجتهم للتعلم أو الحافز الذى يغريهم بتعلم ما تقدمه المدرسة من خبرات .

إن جميع الأطفال لديهم الدافع للتعلم . فجميعهم يرغب فى معرفة العالم الذى حوله – إلا أن الرغبة فى تعلم ما تقدمه المدرسة يعتمد على الطريقة التى يتفاعل بها الطفل مع البيئة المحيطة.فالدافع للقراءة مثلا يمكن أن يتأثر باتجاهات الوالدين ، أى بمدى اهتمامهم بما ينجزه طفلهم فى المدرسة ، وفى خارج المدرسة .إن طموح الآباء فى مستقبل أبنائهم وأملهم فى نجاحهم والوقت الذى يقضونه معهم بإيجابية ، هو أساس كبير من الأسس التى يمكن أن نعتمد عليها فى مساعدة الطفل على تحقيق إنجاز فعلى فى هذا المجال . وعندما يبدأ الطفل القراءة

بشكل جيد أولا ، ثم يستعصى عليه التقدم بعد ذلك بالمستوى الذى يتقدم به زملاؤه ، لابد أن نبحث عن السبب عندئذ عند الوالدين . وغالبا ما نجده واضحا فى عدم المبالاة من ناحيتهم .

كذلك يمكن أن يكون اتجاه زملاء الطفل عاملا مؤثرا فى الدافع لدية للقراءة . فبعض الأطفال قد يكونون مدفوعين إلى عدم التعلم وليس إلى التعلم . وقد يبدو هذا الموقف غريبا فى البداية . ولكنه فى الحقيقة أمر واقع ، وإن كان ذلك فى ظروف خاصة ظهرت أخيرا ، بشكل أوضح مما كانت عليه فى فترات زمنية سابقة . ذلك أن بعض المدارس أو بعض فصول فى تلك المدارس يكون معظم تلاميذها من فئات لا تقيم للتعليم المدرسى أى وزن ، بل تعتبره شيئا عديم الفائدة . هؤلاء التلاميذ قد يقيمون فيما بينهم ما يمكن اعتباره اتفاقا غير مكتوب هو نبذ العملية التعليمية أساسا ، ومعاقبة من يخرج على هذا الأتفاق . وعلى ذلك فقد يقع بعض أفراد من التلاميذ الآخرين ضحايا لمثل هذه الشبكة ، ويصبح تقدمهم فى العملية التعليمية وبالا عليهم لخروجهم على « ميثاق » هذه الجماعة ، ويضطرون أخيرا إلى الرضوخ وتمثل قيم الجماعات الرافضة للتعليم . وفى هذه الحالة قد يستعصى على المدرس عمل أى شيء بالنسبة لأثارة الدافع عند هؤلاء . ولابد من تغيير المجال بأكمله إذا أردنا أن ننقذ مثل هؤلاء الأفراد .

وحتى إذا لم يكن لدى الأطفال دافع لتعلم القراءة والكتابة ، فلابد أن يكون لديهم – بناء على مفهوم الكفاءة – دافعا لتعلم أشياء أخرى كثيرة . حقا إن هناك مهارات أساسية لابد أن يكتسبها الطفل فى هذه المرحلة من حياته ، ولكن هذا يعتمد ، كما سبق أن أشرنا ، إلى الثقافة التى ينتمى إليها ، وعلى وجه الأخص إلى البيئة المنزلية التى يأتى منها . والذى نريد أن نقوله هنا ، هو أننا – من الناحية النظرية على الأقل – لابد أن نرى مجالا يستطيع الطفل أن يشعر فيه بالانجاز . وبناء على طبيعة النمو فى هذه المرحلة ، فإن هناك العديد من المجالات التى يمكن أن يحقق فيها الطفل هذا الشعور . وعلى السلطات أن تأخذ هذا دائما فى الاعتبار .

وكما أن الدافع للإنجاز قد يظهر أو يختفى من مجال لآخر تبعا لاستعداد الطفل وظروفه الخاصة ، كذلك قد ينمو الدافع للإنجاز أو يخبو من فترة لأخرى ، تبعا للنتائج التى تترتب على الجهود التى يبذلها الطفل فى سبيل النجاح . ذلك أن هذه الجهود قد تسفر عن نتائج إيجابية أو نتائج سلبية ، وذلك بناء على رؤية الطفل ذاته ، للنتيجة ، وكذلك بناء على السلطة التى ترتب تلك النتائج . فإذا كانت النتائج التى تترتب على سلوك الطفل إيجابية ، فإن الطفل يشعر بالنجاح ويبحث بعد ذلك عن تحديات جديدة بسرور وروح معنوية مرتفعة ، وبجهود أكثر استقلالية . ذلك أن التقدير والاستحسان الاجتماعى الذى يحصل عليه ، يؤدى به إلى

تنمية معاييره الخاصة للنجاح ويساعده على أن يرى نفسه شخصا ذا قدرة وتقدير . أما إذا كانت النتائج المترتبة على جهود الطفل سلبية ، أى إذا رأى الطفل نفسه وقد فشلت جهوده ورأى أن المجتمع لا يقره على ما يفعل أو غير مكترث بما يفعل ، فإن تقدير الطفل لنفسه يبدأ فى التزعزع ، ويقل لديه بالتالى الدافع للإنجاز . وقد يؤدى به هذا إلى تجنب مواقف المنافسة للانداد والاعتماد أكثر وأكثر على الكبار . وتستمر دوران العجلة فى اتجاه زيادة فرص الفشل الذى ينتهى به إلى نمو مفهوم عن ذاته يتسم بالشعور بالنقص .

ولنأخذ مثلا من موقف محدد هو موقف تعلم القراءة . وفيما يلى حالتان لطفلين عند دخولهما السنة الأولى الابتدائية . كيف أمكن لأحدهما أن ينمو لديه الدافع للانجاز فى القراءة فى حين لم يستطع الثانى أن يصل إلى نتيجة إيجابية فى هذا المجال :

« رانا » طفلة طلقت أمها عندما كان سنها سنة واحدة. وكانت تقضى حياتها مع أمها طول الوقت باستثناء بعض أيام الاجازة الأسبوعية التى كانت تقضيها مع أبيها . وبالرغم من أن أمها كانت تعمل من الساعة الثامنة صباحا حتى الساعة الثالثة بعد الظهر إلا أنها كانت حريصة على أن تقضى مع ابنتها عدة ساعات فى اليوم تلعب معها وتقرأ لها وتأخذها فى زيارات للأصدقاء الذين لديهم أطفال من نفس السن . وفوق هذا وذاك كانت رانا وأمها تعيشان مع جد رانا وجدتها لأمها ، وكان الجد والجدة يقضيان معظم الوقت فى المنزل ومعهما الصغيرة .

وكان الكبار فى حياة رانا لا يضنون عليها بالرعاية والاهتمام والانتباه . وكانوا جميعا يقرءون لها ويحضرون لها الكتب المصورة مما يثير رغبتها فى القراءة وقضاء الوقت فى هذا النشاط المحبب . وعندما وصلت رانا الخامسة من عمرها كانت قد استطاعت أن تميز بعض الحروف الهجائية وأن تقرأ بعض الكلمات بنفسها . وكانت فى كل مرة تشير إلى كلمة جديدة وتقرؤها كانت أمها وجدها ينتشيان من الفرح أمامها ويؤكدان لها كم هى « شاطرة ونبيهة » .

وعلى ذلك فعندما وصلت رانا السنة الأولى الابتدائية كان فى استطاعتها أن تجيب على الكثير من الأسئلة التى تسألها المدرسة . وكانت المدرسة تقرظها دائما على قدرتها فى القراءة وتعطيها الكثير من النجوم مكافأة عن حسن أدائها . ونشأت رانا محبة للقراءة وكانت تطلب المزيد من الكتب دائما لكى تستمتع بقراءتها .

ولتنظر الآن فى حالة سامح ، وهو الطفل الأول فى أسرة من أب وأم وثلاثة أطفال — قضى سامح فترة ما قبل السادسة مع أسرته فى الخارج فى بلد اجنبى . وعند حضورهم إلى الوطن أراد والده أن يكمل تعليمه فى مدرسة قومية ، فوضع الطفل مع من هم فى نفس سنه فى المدرسة الإبتدائية . وإذ كان الطفل لم يتعلم اللغة العربية من قبل ، لذلك وجد صعوبة كبيرة

فى أن يجارى الأطفال الذين سبق لهم وأن مروا بخبرات تسهل عليهم كثيرا تعلم القراءة باللغة القومية فى هذه السن .

بل وأكثر من ذلك فقد كان الطفل يخرج الألفاظ العربية بلكنة أجنبية مما دعى الأطفال إلى أن ينبذوه كما لو كان أجنبيا أو متعاليا عليهم . ولم تكن المدرسة على وعى تام بهذه النواحى فظنت أنه متخلف عقليا . وحاول الوالد أن يعوض الطفل عن ذلك بمعلمة تساعده فى المنزل ولكن الموقف الاجتماعى فى المدرسة كان أقوى من ظروف المساعدة . فبعد أربعة أشهر من بداية الدراسة استدعت المدرسة الوالد لكى تشكو له ضعف ابنه فى القراءة . وكان الطفل قد شعر بالفعل أنه ليس بإمكانه أن يجيد القراءة وذلك بتأثير من موقف المدرسة وموقف الزملاء فى نفس الفصل .

هذا المثالان يوضحان كيف أن ظروفا فى حياة الطفل وبيئته يمكنها بأن تؤثر فى دافع الانجاز لدية فى مجال القراءة . فرؤية الآخرين يقرءون ، وخاصة إذا كانوا ممن يحبهم الطفل ويحترمهم ، يمكن أن تقوى من دافعه هذا . فقد كانت رانا ترى من حولها يقرءون وعلى ذلك رغبت هى الآخرى فى القراءة . كانت ترغب فى أن تكون من الكفاءة فى القراءة مثل أمها أو جدها مثلا . وإلى جانب ذلك كان النجاح والتقدير من المدعمات الهامة لهذا السلوك وبالتالى قوى الدافع للإنجاز عند الفتاة . ذلك أن التقدير من ناحية الآخرين ، وخاصة من الوالدين والمدرسين ، هو فى العادة من أقوى المدعمات لسلوك الأطفال . كذلك فإن النجاح فى عمل ما يكسب الطفل احتراما وتقديرا لذاته ، مما يجعل الطفل قادرا على أن يتصرف دون ما حاجة إلى تقدير خارجى . ذلك أن تقدير الطفل لذاته بدرجة كبيرة يصبح هو نفسه جزاء كافيا ... هذا السلسلة من الأحداث التى ترفع من الدافع للإنجاز ، هى ما مرت به رانا .

أما من الناحية الأخرى فإن العقاب أو حتى عدم الإكتراث من ناحية الآخرين كنتيجة لمحاولة الطفل القيام بأى عمل ، يمكن أن يقلل من الدافع للإنجاز لديه . ذلك أن البيئة التى تعاقب أو تهمل ، تخلق الشعور بعدم الكفاءة لدى الطفل . وفى أسوأ الظروف يمكن أن تخلق لديه الشعور بفقدان الحيلة ، بمعنى أن الطفل عندما يحاول أن يقوم بعمل ما ولا يكون جزاؤه من ذلك سوى الألم ، سواء كان ذلك الألم جسميا أم نفسيا ، عندئذ لا يتوقع من الطفل سوى شعور عام بانعدام القدرة . فالطفل لا ييأس من القيام بذلك العمل فحسب ، بل قد ينتابه شعور عام باليأس وعدم القدرة ، ويصبح غير راغب فى القيام بأعمال أخرى . ذلك أنه قد ينعدم لديه عندئذ الشعور بتقدير الذات ككل .

الضبط والمسئولية الخلقية :

رأينا أن من أهم خصائص الطفل فى هذه المرحلة من الناحية الإنفعالية هى الهدوء النسبى للانفعالات . كذلك فهو من الناحية المعرفية قادر على اتخاذ وجهة نظر الآخر . وإذا أضفنا إلى ذلك رغبة الطفل الشديدة فى الانجاز وفى أن يصبح كبيرا ، أى شأنه شأن الكبار وليس صغار الأطفال ، نرى أن من السهل جدا على المربيين أن يحصلوا من الطفل فى هذه المرحلة على نتائج عظيمة جدا فيما يتعلق بعملية الضبط وتوجيه السلوك ، فى الاتجاه المرغوب فيه ، وخاصة فيما يتعلق بتحمل المسئولية اجتماعيا وخلقيا ودينيا .

فعن طريق التعلم بالملاحظة يستطيع الطفل أن يتعلم ليس فقط سلوكا خلقيا محددا كالإحسان مثلا ، بل يمكنه أن يتخذ منظور القدوة بأكمله . ومعنى ذلك أنه للقدوة تأثير كبير فى سلوك الطفل الخلقى . وكذلك فإن التعامل مع الطفل من وجهة النظر هذه ، يمكن أن تؤثر فيه أكثر من أى أسلوب آخر . وسنأتى هنا بمثالين لنوضح أثر أسلوب المعاملة فى سلوك الطفل من الناحية الخلقية . صورتان مختلفتان من التفاعل بين الأم وطفلها فى سن السابعة . وفى الحالتين كان الطفل قد « سرق » بعض النقود من حقيبة يد الأم .

الأم الأولى : « أنت حرامى .... حياخدوك يحطوك فى السجن ... أنا حاأقول لابوك لما يجى البيت وماتبقاش تستغرب بأه لما يخلعلك الحزام مرة ثانية » .

الأم الثانية : « لما الواحد يأخذ فلوس غيره يبقى بيسرق وأنت مايصحش أنك تسرق . الفلوس اللى اخذتها كنت رايحه أشترى بيها شوية خضار وحاجات علشان ناكلها ... علشنا كلنا . وأنت أخذت الفلوس علشان تجيب بيها شوية لعب وحلويات علشانك انت لوحدك . بس الناس ما تقدرش دائما تجيب اللى هى عايزاه . أنا مثلا عايزه فستان جديد علشان فرح عمتك لكن ما اقدرش آخذ فلوس الأكل واشترى بيها فستان مهما كنت عايزاه . افرض إنك جيت البيت فى يوم بالليل ومالاقتش عشاء لإنى ما معاييش فلوس اشترى أكل ، كنت تعمل إيه ؟ طبعا كنت حاتبقى جعان وأنا كان كنت حاأبقى جعانة وأبوك وأختك . وإذا كان كل واحد عايز حاجة مافيش مانع أنه يسرق يبقى أحمد صاحبك كان ممكن يسرق العجلة بتاعتك ومحمود يسرق الكاميرا أيه رأيك بأه ؟ ياترى أيه يكون شعورك ساعتها ؟ « .

إن الطفل الأول الذى عوقب دون أن يعرف لماذا كانت السرقة خطأ ، ربما لم يتعلم أى شيء عن اتخاذ وجهة نظر الآخر. ذلك أن العقاب إنما يقوى لديه المرحلة الأولى فقط من مراحل النمو الخلقى ، حيث يكون الحكم الخلقى مبينا على النتائج الحسية له كما تراها السلطة (انظر مراحل النمو الخلقى) وكأن لسان حال السلطة — بالنسبة للطفل فى هذه الحالة

هو : « تجنب السرقة إذا أردت أن تتجنب العقاب » وهذا يعنى أنه بإمكانه أن يسرق إذا استطاع أن يتجنب العقاب ومعنى هذا أن النمو الخلقى يتوقف عند هذه المرحلة .

أما الطفل الثانى فقد كانت لديه على الأقل فرصة للتعرف على وجهة نظر الآخر فى مسألة السرقة ، وكذلك فى المشاركة مع افراد الأسرة . وربما لم يكن يعرف من قبل أنه حتى أمه قد لا يستطيع أن تحصل على كل ما تريد عندما تريده . وعلى ذلك فقد قدم له تفسيرها نموذجا للأخذ فى الاعتبار بوجهة نظر الآخرين فى المستقبل .

والتفاعل الاجتماعى الذى يساعد على اتخاذ وجهة نظر الآخر يساعد أيضا على تنمية السلوك الخلقى . فقد دلت البحوث مثلا على أن التدريب الفعال على اتخاذ وجهة نظر الآخر (عن طريق لعب الأدوار مثلا) يمكن أن يقلل بشكل كبير من السلوك المشكل كجناح الأحداث (silven et. al. 1979) . ليس هذا فقط بل إن التفاعل الاجتماعى من جيمع الأنواع والأشكال يعطى الطفل فرحته لاتخاذ منظور الآخر ، سواء كان هذا التفاعل مع الأقران فى الفصل أو مع أفاق اللعب أو فى داخل الأسرة . ثم إن هذه الخبرة فى اتخاذ منظور الآخر فى جميع هذه الأحوال يكون لها تأثير كبير فى نموه الخلقى .

على أن الطفل قد يستطيع أن يتخذ وجهة نظر الآخر دون أن يستخدم هذه القدرة ، شأنها فى ذلك شأن أى قدرة أخرى . ذلك أن أداء الشخص لسلوك محدد بعينه ، أو عدم أدائه له ، واستمراره فى هذا أو ذاك ، إنما يعتمدعلى التدعيم الايجابى أو السلبى الذى يترتب عليه . وأهم أنواع هذا التدعيم هو الاقرار والإستحسان الاجتماعى ، خاصة ممن يعزهم الطفل ويحترمهم . فإذا ما تعلم الطفل أن سلوكا معينا يجلب له التقدير أو عدم التقدير من والديه فإنه يبدأ يرقب سلوكه فى ضوء ما يتوقع له من نتائج . وهذه هى بداية تكوين الضمير ، أو بعبارة أخرى بداية نمو عملية ضبط مركزها داخلى وليس خارجيا . « فالضوابط الخارجية » هى الأحداث التى تصدر من البيئة فى صورة ثواب أو عقاب لتحديد سلوك الطفل . أما « الضوابط الداخلية » فهى تلك التى تصدر من الطفل ذاته دون حاجة إلى توقع ثواب أو عقاب أى عندما يتمثل الطفل المعايير الخلقية وتصبح جزءا من تكوين شخصيته .

وفى رأى « أرونفريد » (Aronfreed, 1968) أن ما يساعد الطفل على تكوين ضوابط داخلية قوية هو أن يحدد الوالدان بالضبط ما هو السلوك الذى يثاب الطفل أو يعاقب عليه . وأن يشرحا لماذا كان هذا الثواب أو ذاك العقاب . ذلك أن الشرح أو التوضيح ، طالما أنه ليس بعيدا عن فهم الطفل ، بل فى حدود قدرته على الإستيعاب ، يساعد الطفل على أن يرى العلاقة بين السبب والنتيجة بدرجة أكبر من الدقة ، وبناء على ذلك يصبح الطفل فى موقف يمكنه من ضبط سلوكه بشكل أحسن ، وكذلك فى المواقف المشابهة مستقبلا .

مثلا : لنفرض أن والدا يلاعب ابنه الذى يبلغ السابعة من عمره لعبة « الكومى » أو أى لعبة أخرى ، واكتشف الوالد أن أبنه لا يلتزم بقواعد اللعب فقام من توه وترك اللعب قائلا أنه لن يلعب مرة أخرى معه لأنه « غشاش » إنه لا يضمن عندئذ أى درس يمكن أن يكون ابنه قد تعلمه . هل يعلم الطفل فعلا ما تعنى كلمة « غشاش » ؟ ربما كان الابن يظن أنه بطريقة ما يستطيع أن يتغلب على والده الذى يغلبه دائما فى هذه اللعبة .

أما الوالد الذى يريد لابنه أن يكتسب القدرة على الضبط الداخلى ، فبإمكانه أن يتوقف عن اللعب ثم يحدد للطفل السلوك الذى لا يقره قائلا مثلا « ليس بامكانك أن تأخذ أى ورقة على الأرض بورقة فى يدك كلما أردت ذلك . إن قواعد اللعبة هى أن أوراقا معينة هى التى يمكنك بها أن تحصل على الأوراق التى على الأرض . وهذه الأوراق هى ... » ويشرح له القواعد عمليا ، ثم يستأنف قائلا « أما إذا فعلت الذى تفعله الآن فإن هذا يعتبر غشا » . وبإمكان الوالد عندئذ أن يعاقب الطفل بأن ينقطع عن اللعب ، وهو النشاط الذى كان الطفل يستمتع به قائلا : « أنا لن أكمل هذه اللعبة الآن لأنى لا أستمتع باللعب عندما لا يكون هناك التزام بقواعد اللعب . ولكن إذا التزمت فى المرات القادمة فإنى سأستمر فى اللعب معك . ويمكن أن نكمل اللعبة معا بعد أن نتناول الطعام » . ويمكن للأب أيضا أن يقترح على الطفل أن يحاول أن يتصور « كيف يمكن أن تسير اللعبة إذا كان كل فرد « يغش » . إن لذة اللعبة هى فى أن يلتزم كل فرد بقواعدها . أما إذا غش فإن قدرا كبيرا من اللذة والتحدى ينمحى » . يمثل هذا النوع من التفسير يغذى الأب مهارة اتخاذ وجهة نظر الآخرة لدى ابنه ويساعده على ضبط أفعاله هو نفسه .

إن طفل هذه المرحلة عندما يخالف القيم الخلقية التى اكتسبها حديثا ، لا يعانى فقط من الشعور بالذنب بل إنه يعانى أيضا من انخفاض فى تقديره لذاته . وعلى ذلك فإن عقاب الطفل على أىَ مخالفة دون أن نشرح له وجهة نظرنا إنما يزيد من هذا الشعور السلبى لديه ولا يفيده فى نمو الضبط الداخلى أو الضمير الخلقى لدية . ولنتذكر الآن ما قلناه فى هذا الصدد عند كلامنا عن الدافع للإنجاز . وإذا كان الأمر فى كلتا الحالين يتعلق بتنمية الشعور بالتقدير والاحترام للذات عند الطفل ، فإن موقفنا فى هذه الحالة لا يجب أن يقتصر على وقاية الطفل من التقليل من احترامه لذاته ، بل يجب أيضا أن نعرف كيف يمكن أن نساعده على تنمية احترامه لذاته ، إذا كان فى هذا الموقف الإيجابى ما يساعده على حل التناقض . ولكن لننظر الآن حتى نرى كيف يمكن أن نواجه الفروق الفردية عند الأطفال لنتخذ موقفا موحدا من كل هذه النواحى .

الفروق الفردية :

إن الحديث عن أزمة الطفل فى هذه المرحلة من حيث الإنجاز فى مقابل الشعور بالنقص ، له صلة كبيرة – كما سبق أن أشرنا – بخبرات النجاح والفشل لديه – فسواء فى الفصل وفى ساحة الرياضة أو فى نادى الحى أو فى أى مجال آخر ، يتعرض فيه الأطفال لنوع من التقدير سواء كان ذلك بشكل صريح أو بشكل مضمر . ولما كان هذا هو الوقت الذى يستطيع فيه الطفل أن يقدر بشكل واقعى ما يتمتع به من قدرات ، وأن يكون فكرة عن نواحى قوته ونواحى ضعفه فى مختلف مجالات الاداء ، لذلك فإن خبرات النجاح لديه يكون لها أعظم تأثير من حيث اكسابه اتجاه الإنجاز . ومن هنا كان من الاهمية بمكان كبير أن يمنح الطفل كل الفرص الممكنة التى يجد فيها نفسه ناجحا فى أى مجال من المجالات . ولما كان الأطفال فى هذه المرحلة يختلفون بشكل واضح عن بعضهم البعض سواء من حيث الذكاء أو القدرات أو الأساليب المعرفية أو الإبداع كما سبق أن رأينا ، لذلك كان من الطبيعى أن تتنوع المواقف التعليمية التى يتعرض لها الأطفال فى هذه المرحلة إذا كان لنا أن نسمح لأكبر عدد ممكن منهم أن يجد فرصا مواتية له للنجاح والتفوق .

إن فن التدريس يقع فى القدرة على عرض المشكلات بالقدر من التعقيد الذى تصبح معه ذات معنى بالنسبة للطفل مع بقائها على بعد خطوة واحدة من قدرته الحالية . بهذه الطريقة يصبح التعليم عملية جذابة تغرى فيها المشكلات ذاتها الطفل على بذل الجهد فى سبيل الحل . ولا شك فى أن ذلك يوضح إلى أى حد تصبح الحاجة هنا ماسة إلى حساب الفروق بين الأطفال . فبعض الأطفال يعمل ببطء فى حين يعمل البعض الآخر عن طريق طفرات إبداعية . وبعض الأطفال يحتاج إلى توجيهات مطولة للأبقاء على نشاطهم فى حين يعمل البعض الآخر بشكل أحسن إذا ما ترك وشأنه ليستخدم وسائله الخاصة . بعض الأطفال يظل فى المشكلة الواحدة حتى يحلها تماما قبل أن يبدأ فى غيرها فى حين قد يفضل البعض الآخر أن ينتقل بسرعة من مشكلة إلى أخرى فى سعيه إلى حل المشكلات ابتداء من تلك التى لا تستعصى عليه أولا ، وهكذا – وفى النهاية فإنهم جميعا ينجزون ، وهم جميعا يحصلون على نفس الشعور . ولكن ماذا يحدث إذا لم ننتبه إلى هذه الفروق ؟ هناك حالات لمشاهير المبدعين الذين لم يكن لهم أى حظ من التفوق فى التحصيل المدرسى . فقد أخبر والد « شارلز دارون » أن ابنه لن يصل إلى شيء يذكر لأنه فاشل فى دراسته . وكان « البرت أينشتين » متخلفا فى مادة الحساب فى مرحلة الدراسة الإبتدائية . ولعل ذلك يؤكد لنا أهمية إيجاد الفرص أمام الطفل فى هذه المرحلة للشعور بالانجاز والبهجة فى أى مجال يجد فيه الطفل نفسه كفئا . إن ذلك يجب أن يكون هدفا هاما من أهداف المدرسة الإبتدائية .

حقا إن وضع المناهج على أساس من الفروق الفردية يعتبر شيئا مكلفا . وقد يحتج المسئولون بأن ميزانية التعليم لا قبل لها به . ولكننا نقول مع « سكنر » (Skinner, 1988)

« إن مثل هذه المدارس سوف توفر على الدولة الكثير من النقود ، إذ أن قوة الشرطة الآن ، مثلا ، تصرف الكثير من وقتها فى تصحيح ما فشلت فيه التربية . إن الحكومات سوف تكون فى وضع أحسن إذا ما كان المواطنون الذين ينتخبون الحكام أكثر حكمة وأكثر تحملا للمسئولية . كذلك سوف تحصل الأعمال والصناعات على عمالة أكثر مهارة . إن الحياة سوف تصبح أحسن بالنسبة للجميع ، وسوف يتحمل أناس أرقى ثقافيا مسئولية مستقبل العالم بشكل أكبر . وهذا يعنى عالما أفضل لبلايين من الناس الذين لم يولدوا بعد ، والذين سوف يكونون فى أشد حالات التعاسة إذا بقيت التربية على ما هى عليه اليوم » .

وكان سكنر يتحدث عن مشروعه فى التعليم المبرمج باعتبار أنه أحسن صيغة لمواجهة الفروق الفردية .

الفشل فى التعليم :

عندما يجد الطفل العادى صعوبة فى التحصيل الدراسى ، أى عندما يعجز عن تعلم المهارات الهامة بالنسبة للمدرسة ، فإنه يعانى – غالبا – من مشكلات انفعالية . ذلك أن المدرسة قد تصبح بالنسبة له خبرة مؤلمة إلى الحد الذى قد ينعكس به ذلك على مفهومة عن ذاته بشكل عام . فالمدرسة – فى الثقافة التى نعيش فيها – تمثل صوت المجتمع الأكبر . وعندما يتكرر فشل التلميذ فى هذه المرحلة الدراسية ، فإنه قد لا يملك – فى الواقع – إلا أن يشعر بأنه « فاشل » . وحتى إذا حاول أن يعوض هذا الشعور بالفشل عن طريق التسلط على أقرانه أو فرض سيطرته عليهم أو أى انحراف سلوكى آخر ، فإن ذلك لا يمكن أن يزيل عنه الشعور بالنقص الذى يترتب على الفشل الدراسى . ومهما أظهر الأطفال أنهم يهتمون بالمدرسة ، ومهما أظهروا نبذهم لما يمكن أن توصلهم إليه المدرسة ، تظل المدرسة فى الواقع رمزا للسلطة فى الثقافة التى نعيش فيها . وباختصار فإن الفشل فى المدرسة قد يؤدى بالطفل إلى الشعور بأنه منبوذ من المجتمع الكبير ولا شك أن فى هذا التقليل إلى حد كبير من شأن الذات بالنسبة للطفل .

وهناك أسباب كثيرة للفشل فى التحصيل الدراسى فى هذه المرحلة إلى جانب الظروف التعليمية ذاتها . فقد يكون التلميذ نفسه معوقا إما جسميا أو عقليا . ولكن استعراض هذه العوامل قد يدخل ضمن سيكلوجية الأطفال غير العاديين أو المعوقين وليس هنا مجال البحث فيه – إلا أن بعض هذه الإسباب يستحق منا النظر فيه هنا – وهو الأسباب الانفعالية .

وقد يفشل تلميذ ذكى فى التعليم فى هذه المرحلة دون أن يكون لديه أى عائق جسمى أو عقلى ، بل فقط لمجرد أنه يفتقد القدرة على التركيز لأسباب انفعالية . وفى معظم الأحيان تعود هذه الأسباب الانفعالية إلى مواقف عنيفة يتعرض لها الطفل فى المنزل أو فى المدرسة قبل هذه المرحلة . مثلا طفل عمره ثمان سنوات كان متقدما فى الدراسة قبل ذلك ، أى عندما

كان فى السنتين الأولى والثانية الإبتدائية ، ثم مرض أبوه مرضا عضالا استلزم بتر بعض أعضائه دون جدوى . لقد كان يموت ببطء . وفى هذه الأثناء كان الطفل قد وصل إلى السنة الثالثة الإبتدائية ، وتأخر فى تحصيله بشكل واضح ، وخاصة فى الكتابة . ولم تكن المدرسة تعلم شيئا عن هذا الظرف . والواقع أن الطفل ببساطة كان مملوءا بالحزن والقلق على والده مما جعل من الصعب عليه أن يركز على دروسه . وتركزت مخاوفه بالذات على الأقلام لأنه كان يرى فى « أسنانها » الحادة ما يمكن أن « يجرحه » . وعلى هذا الأساس أصبحت الكتابة بالذات شيئا صعبا . عندما عرف الأخصائى النفسى ظروف الطفل المنزلية ، استطاع بمعاونة المدرس أن يساعده على التغلب على مخاوفه وأحزانه . ثم مات الأب فى النهاية ، وأمكن للطفل مرة أخرى أن يعود إلى مستواه التحصيلى .

وفى حالة أخرى لفتاة فى السنة الأولى الإبتدائية شكت مدرسة اللغة العربية من تأخرها فى تعلم القراءة والكتابة فى هذه اللغة بالذات ، بالرغم من تفوقها فى مادتى اللغة الإنجليزية والحساب « الذى كان يدرس أيضا باللغة الإنجليزية » وقد اتضح أن والد هذه الفتاة هو الذى كان يساعدها فى أداء واجبات اللغة العربية بالمنزل فى حين كانت أمها تساعدها فى أداء تلك الواجبات فى المادتين الأخريين . وكان الوالد سريع الغضب فى سلوكه العادى بالمنزل ، ويعبر عن ذلك عادة بصوت عال مزعج . وكانت الفتاه تخاف وترتعد عندما يدخل الأب فى ثورة من ثورات غضبه هذه وبالمثل إذا تعطلت الطفلة عن أداء ما يطلبه منها الوالد فى الدرس . كان يصيح فيها فتتسمر الفتاة وتبكى فزعا ، فيتركها غاضبا دون أن يحاول أن يهدئها أو يخفف من الموقف .

أما فى المادتين الأخريين فكانت الأم على العكس هادئة ، وكانت الأمور تسير معها بشكل سلس والعجيب أنه قد تصادف أن تكون مدرسة اللغة العربية من النوع المتشدد . وإن كانت درجة الشدة التى عليها تؤخذ بشكل عادى من الأطفال العاديين الموجودين فى نفس الفصل . ولكن لأن هذه الطفلة كانت حساسة جدا لموقف الغضب أو الشدة ، لذلك فقد كانت ترى فيها صورة أخرى من موقف والدها . وعلى هذا فقد كان من الصعب على هذه المدرسة أن تساعد الطفلة على التقدم فى هذه المادة .

وعندما طلبت المدرسة مقابلة الوالدة ، شرحت لها الوالدة الموقف وأمكن بتعاون الاثنين ، وبعد أن تفهمت المدرسة الموقف ، الأخذ بيد الطفلة ومساعدتها على التقدم فى اللغة العربية وكان لابد فى هذه الحالة من تخلى الأب تماما عن معاونة ابنته وأستبداله بالمعلمة التى كانت تأتى فترات قصيرة إلى المنزل وتجلس مع الأم لكى تتغير صورتها عند الطفلة .

اعتبار الذات وحل التناقض :

إن أى فشل للطفل فى هذه المرحلة سواء كان ذلك فى التحصيل المدرسى أو الإنجاز بشكل عام أو حتى فى الارتفاع إلى المستوى الخلقى المتطلب منه – لا يقتصر أثره على الموقف الذى يفشل فيه ، أى لا يكون أثره موقفيا فحسب ، بل ينسحب ذلك على مفهوم الطفل عن ذاته بشكل عام . ومن هنا فإن موقفنا بالنسبة لرعاية الطفل فى هذه المرحلة يجب أن يأخذ فى اعتباره ليس فقط حماية الطفل من الوقوع فى خبرات الفشل ، أو بمعنى آخر لا يجب أن يقتصر على مجرد الوقاية بل لا بد من أن يتعدى ذلك إلى اتجاه إيجابى بناء يرمى إلى تكوين مفهوم لدى الطفل عن ذاته أنه مقدر وأنه يستطيع وأن له احترامه وكيانه المعترف به بين الكبار كما هو بين الزملاء أو رفاق اللعب .

فالطفل فى هذه المرحلة يكون مستعدا لأن يأخذ دورا أكبر بالنسبة للمجتمع الواسع . وسيصبح غير راضى عن نفسه إن عاجلا أو آجلا إذا لم يقم بعمل الأشياء بكفاءة . وعلى هذا الأساس يصبح اعتبار الذات لديه مفتاحا لحل التناقض المرحلى الذى يقع فيه ، والذى قد ينتهى به إما إلى الشعور بالإنجاز أو بالشعور بالنقص . فاعتبار الذات يزيد من فرص الطفل فى النجاح الذى يدعم بدوره زيادة شعوره باعتبار الذات وهكذا .

وفى هذه المرحلةيكون للأسرة تأثير قوى فى تنمية اعتبار الذات عند الطفل . وقد أجرى « ستانلى كوبر سميث » (Stanley Coooper smith, 1967) بحثا على ٨٥ طفلا فى السنين الخامسة والسادسة الإبتدائية . وعلى أساس اختبارات معينة أمكنه أن يقسم الأطفال إلى مجموعتين الأولى يتمتع أفرادها بتقدير عال للذات ، والثانية على العكس بتقدير منخفض . ووجد أن آباء الأطفال ذوى التقدير العالى للذات ، تربطهم بأطفالهم علاقة تنقسم بشكل ثابت بالصفات الآتية :

١ – التقبل التام لأطفالهم .

٢ – إقامة حدود واضحة لما يمكن أن يصدر من أطفالهم من أفعال .

٣ – الاصرار على فرض هذه الحدود ، وإن كان يسمح فى داخلها بحرية فى التعبير وبدرجة من الحيد عن السلوك التقليدى ، أكثر مما تسمح به العائلات التى ينتمى إليها الأطفال من المجموعة الأخرى .

ومن الواضح أن وضع حدود واقعية لما يجب أن يلتزم به الأطفال يساعد إلى حد ما على إزالة الغموض عند الطفل ويقلل بالتالى من فرص الفشل غير المقصود فى الالتزام بمعايير الوالدين . فالمعايير إذا كانت غير واضحة يكون الأطفال فى موقف لا يعرفون فيه ما الذى يطلب منهم ، وبالتالى فإنهم لا يستطيعون أن يقيموا أعمالهم . أما إذا كانت المعايير واضحة

فإن ذلك يساعد الأطفال على أن يكتسبوا الاحساس بالكفاءة . كذلك فإن المعايير المحددة بوضوح والتى نفرضها باصرار ، تجعل الطفل فى أمان وثقة من أن الوالدين لن يغيرا رأيهما دون توقع بعبارة أخرى فإن الطفل فى هذه الحالة لن يكون قلقا بالنسبة لما يمكن أن يحدث بالنسبة له .

ويشبه أسلوب معاملة الوالدين الذى اتضح فى بحوث كوبر فيلد ، ذلك الذى ظهر فى البحوث التى قامت بها « بومريند » (Baumrnd, 1967, 1971) . وقد سمت هذا الأسلوب أسلوب « الحزم » (Authoritative) . وقد وجدت بومريند أن الآباء الذين يتسمون بالحزم هم أكثر من غيرهم حصولا على أبناء يتسمون بالكفاءة والاستقلالية فى فترة ما قبل المدرسة . هؤلاء الآباء الحازمون يفرضون القواعد بثبات ويتطلبون من أطفالهم مستوى عاليا من التحصيل ، إلا أنهم فى نفس الوقت يمتازون بالدفء العاطفى والمعقولية ويتقبلون أسئلة أطفالهم وتعليقاتهم . وإلى جانب ذلك فإن هؤلاء الاباء والإمهات يثقون بأنفسهم .

وفى أبحاث « كوبر فيلد » كانت هناك علاقة كبيرة بين درجة احترام الطفل لذاته واحترام الوالدين لذاتهم — فقد وجد أن هناك معامل ارتباط مرتفع بين هذين المتغيرين . كذلك كانت هناك علاقة كبيرة بين تاريخ عمل الأم واعتبار الطفل لذاته . فقد وجد أنه كلما ارتفع اعتبار الطفل لذاته كلما كان ذلك أدعى إلى الحصول على تاريخ عمل للأم حافل بالاستقرار والسعادة . كانت أمهات الأطفال ذوى التقدير المرتفع فى اعتبار الذات دائما ما يبدين رغبتهن فى الاستمرار فى العمل حتى ولو لم يكنّ بحاجة إلى ذلك . أما بالنسبة للوالد فلم يكن الحال هكذا ، فلم تتضح هناك أية علاقة بين تاريخ عمل الأب واعتبار الطفل لذاته . بعبارة أخرى فإنه لامكانة الوالد من حيث المهنة ولا مستواه الاجتماعى كان له ارتباط بتقدير الطفل لذاته ، إلا فى حالة واحدة وهى تكرار تعطل الوالد حيث كان تقدير الطفل لذاته فى هذه الحالة منخفضا .

أما فى حالة شعور الطفل بالنقص فقد وجد أن البداية تكون عادة عنّ طريق والدين يعاملان طفلهما معاملة تتسم بالرفض والتباعد والاتوقراطية . ذلك أن الوالدين اللذين يتسمان بالتسامح الزائد عن الحد قد يكونان بالفعل متباعدين غير مكترثين ، إلا عندما تنشأ مشكلة ؛ عندئذ قد يعاقبان الطفل بشدة لمخالفته للقواعد التى لم يضعاها أصلا . فى هذه الحالة — حيث لا يكون الطفل واثقا مما يتوقعه منه الوالدان ، غير قادر على التنبؤ بما يمكن أن يحدث فى المستقبل ، فإنه لا يملك إلا أن يشعر بالغباء وانعدام الحيلة . إن الآباء الاتوقراطيون الذين يطلبون من أبنائهم طاعة تامة لأوامرهم دون السماح بأى مناقشة للحدود أو الأسباب

التى وضعت على أساسها المعايير – كأنما يقولون لابنائهم « أنتم غير جديرين بالاحترام » . والشعور الطبيعى الذى يزحف على الاطفال عندئذ هو ذلك الشعور بعدم الأهمية . والنتيجة النهائية هى السلبية والانصياع فى هذه المرحلة على الأقل .

وليس الوالدان هما الوحيدين فى عالم الطفل اللذين بامكانهما أن يساعداه على النجاح والشعور بأنه بالفعل هو المسئول عن هذا النجاح . فإذا أعجب أصدقاء الطفل به لروح الدعابة لديه مثلا أو لمهارته فى الرسم ، فإنه يبدأ الشعور أيضا بالرضا عن نفسه . وإذا اطراه المدرس على إلقائه أو لقدرته على التمثيل وأسند إليه دورا فى التمثيلية التى تقدمها المدرسة فى حفلها السنوى ، فإن ذلك أيضا يساعد على تقدير الطفل لذاته .

إن تقدير الطفل لذاته فى هذه المرحلة وما يليها يقع فى المركز من حيث تكوين الشخصية ، بمعنى أن شعور الفرد بقيمته ومقداره يصبغ كل تعامل له مع العالم المحيط . ذلك أنه حتى لو نجح الفرد فى عمله المدرسى و فى مهنته أو فى علاقاته بالآخرين ، وكان هذا الفرد يعانى من الشعور بالنقص فإنه فى أغلب الأمر سوف يعزو ذلك النجاح إلى حظه السعيد أو إلى مجرد الصدفة ، بدلا من أن يعزوه إلى مجهوده الذاتى أو قدرته الخاصة .

وبدخول الطفل مرحلة المراهقة يصبح اعتبار الذات من الناحية السيكلوجية أمرا أشد تعقيدا . ذلك أنه وإن كان هذا المتغير فى الشخصية قد نما بناء على خبرات السنوات السابقة ، إلا أنه يعد ذلك يتجاوز هذه الخبرات . فالأطفال يمكنهم أن يختبروا الشعور بقيمة الذات أو بالنقص ؛ أما المراهقون فإن بإمكانهم أن يختبروا هذه المشاعر فى أنفسهم . ذلك أن المراهقين يصبح فى إمكانهم أن يضعوا خبراتهم ذاتها موضع التفكير وموضع التقدير ، كما سيتضح ذلك فى الفصول القادمة .

خلاصة :

تتلخص رعاية الطفل فى هذه المرحلة فى الإجابة عن السؤال كيف نساعد الطفل على حل التناقض الأساسى فى حياته بين الدافع للانجاز من ناحيته وعوامل الإشعار بالنقص من ناحية المجتمع .

وفى هذا الأطار لابد أن نقرر أولا أن دور المدرسة لا يقل عن دور المنزل فى هذا السبيل .

أما هذا الدور من ناحية كل منهما فيتلخص فى :

١ – إيجاد فرص للنجاح أمام كل طفل فى المدرسة بناء على قدراته الذاتية وخصائصه المعرفية . ولا بد من مساعدة المنزل فى ذلك .

٢ – اتخاذ موقف ايجابى من التحصيل المدرسى سواء من ناحية الوالدين أو من ناحية المدرسة وذلك عن طريق التشجيع والمتابعة والإيحاء .

٣ – المساعدة على اتخاذ وجهة نظر الآخر فى تنمية الضمير الخلقى .

٤ – تقبل الطفل ووضع حدود واضحة للسلوك .

٥ – تنمية احترام الذات يساعد على زيادة فرص النجاح التى تزيد بدورها من شعور الطفل باحترام الذات وهكذا .

٦ – الدفء العاطفى مع الحزم والبعد عن الاتوقراطية واشاعة الجو الديمقراطى فى الأسرة من أهم العوامل التى تساعد على تنمية الشعور بالتقدير وتزيد من احترام الذات .

ملحق بالباب الخامس

(الملحق أ)

عندما انتهى المؤلف من البحث الذى تقدم به للحصول على درجة الماجستير من جامعة كنتكى بالولايات المتحدة الأمريكية (انظر الفصل العشرين من هذا الكتاب) ، كان الأستاذ J. P. Guilford يقوم بابحاثه فى نفس الموضوع (الإبداع) . وقد لفت هذا نظر الأستاذ بيرى جنسن (المشرف على دراسة المؤلف) فأرسل إلى جيلفورد الخطاب الذى نورد ترجمة الفقرة الرئيسية منه فيما يلى (وكان ذلك فى ١٠ مارس ١٩٥٢) :

« لقد أثار أهتمامى عبارتك بأنك استطعت أن تحدد عاملا للاصالة أو (البعد عن المألوف) فى التفكير الإبداعى . ويشبه اكتشافك هذا ، النتائج التى توصل اليها م. ع. اسماعيل عن طريق التحليل العاملى للقدرة الفنية وكما أذكر ، فإنه قد توصل إلى أن درجة معينة من التحرر من القيود كانت تمثل واحدا من العوامل الثلاثة أو الأربعة التى حددها .

وكان السيد اسماعيل قد قام بهذه الدراسة فى مصر باعتباره عضو هيئة التدريس بمعهد التربية . وقد قبل تقريره عن هذه الدراسة كرسالة للماجستير فى جامعة كنتكى فى عام ١٩٥١ » .

وكان أن طلب الأستاذ جيلفورد الرسالة موضوع البحث من المؤلف ، ثم كتب إليه الخطاب الذى نورد ترجمة صدره فيما يلى :

« اشكر لك كثيرا الخدمة الجليلة التى أسديتها إلى بارسالك نسخة من رسالتك للماجستير عن « تحليل الاستعداد الفنى للمصور » وقد قرأت تقريرك بدرجة كبيرة من الاهتمام . وأعتقد أنك قد انتقيت لبحثك بعض الاختبارات الممتازة ، وكان بعضها غير معروف لدينا . وهى من النوع الذى قد يثبت أنه مطلوب إلى حد كبير بالنسبة لنا ، لكى نضمه فى دراساتنا التالية عن المواهب الإبداعية » .

وفيما يلى أصل الرسالتين

7319 Forest Road
Hyattsville, Md.
March 10, 1952

Dr. J. P. Guilford
P.O. Box 1134
Beverly Hills, California

Dear Dr. Guilford:

In connection with my work at Personnel Research Section, AGO, I had an opportunity to see your letter of March 6, written to Dr. Baier.

I was interested in your statement that you have identified an originality or "unconventionality" factor in creative-thinking. Your finding is similar to the results of a factorial analysis of artistic ability completed by M. E. Ismail. As I recall, he concluded that a certain freedom from restriction was one of three of four factors identified.

The study was completed in Egypt by Mr. Ismail, a faculty member at the Institute for Education. A report on the study was accepted as a master's thesis at the University of Kentucky, in 1951.

Mr. Ismail's address is Apt. 107, 509 W. 121st Street, New York 27, New York.

Dear Mr. Ismail,
The above is a reasonable facsimile of a letter I am sending to Dr. Guilford, of the psychology department at the Univ. of Southern California. He was President of the Am. Psych. Assn. in 1949-50 and his retiring address discussed the problem of discovering creativity.

Hope you and your family are getting along well with New York.

Barry Jensen

UNIVERSITY OF SOUTHERN CALIFORNIA
3518 UNIVERSITY AVENUE
LOS ANGELES 7

April 10, 1952

Mr. Mohamed E. Ismail
509 W. 121st Street, Apt. 107
New York 27, N. Y.

Dear Mr. Ismail:

Many thanks for the great favor of sending me the copy of your M. A. thesis on "Analyzing the artistic Aptitude of the visual artist."

I have read your report with a great deal of interest. I think that you selected some excellent tests for your investigation, some of which were unknown to me. They are of a kind that might prove to be very desirable for us to include in our later studies of creative talents.

Our analyses have been different from yours in that we follow the American tradition rather than the British. We extract more factors, do not insist upon a general factor, and rotate reference axes. Your findings and ours will differ, therefore, in many ways, and also because you have included some factors that we did not put into our battery.

I am sending enclosed three reports from our project, two of them describing an analysis of reasoning and the third describing the tests in our first creative-thinking analysis. We have done a second reasoning analysis which verified all the factors in the first except for the one called "eduction of conceptual patterns." We have completed the analysis of creative abilities with quite satisfying results. Reports of these two analyses will be published very soon. Should you wish to receive copies, we will put you on our mailing list.

As soon as members of my project who should do so have read your thesis it will be returned to you. Thanking you again, I am,

Sincerely yours,

J. P. Guilford

J. P. Guilford

(الملحق (ب))

Georgia Studies of Creative Behavior

185 RIVERHILL DRIVE
ATHENS, GA 30606

January 15, 1986

Professor Mohamed Emadeddin Ismail
Department of Psychology
Faculty of Arts
Kuwait University
P.O.Box 23558
Kuwait

Dear Dr. Ismail:

Dr. Abdullah Soliman has told me of your work and has given me a copy of your Masters thesis. I was extremely interested in it. It makes you one of the pioneers in the field. I am enclosing a few reprints that may be of interest to you.

Many, many thanks for the pioneering work you've done and for sharing your thesis with me.

Sincerely,

E. Paul Torrance

E. Paul Torrance

مراجع الباب الخامس

أولا : المراجع العربية :

– اسماعيل ، محمد عماد الدين ، وابراهيم ، نجيب اسكندر ، ومنصور ، رشدى خام : كيف نربى أطفالنا (الطبعة الثالثة) دار النهضة العربية القاهرة ١٩٧٤ .

– اسماعيل ، محمد عماد الدين ، ومنصور ، رشدى خام : مقياس الاتجاهات الوالدية – دار القلم الكويت ١٩٨٦ .

ثانيا : المراجع الاجنبية :

Adler, A. The Fundamental views of individual paychology, 1935, 1, 5-8.

Aronfreed, J. **Conduct and Conscience; The Socialization of internalized control over behavior**. New york: Academic press 1968.

Asch, S. E. and Nerlove, H. "The development of double funtion terms in children: an exploratory investigation "In B. Kaplan and S. Wakner (Eds.), Perspectives in psychological Theory: Essays in honor of Heinz werner. New york: International University Press 1960.

Bandura, A., and F. J. Mac Donald. "Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgements," **Joyrnal of Abnormal and locial psyehdogy** 1963, 67: 274-281.

Baumrind, D. "Harmonious Parents and Their preschool children," **Developmental Psychology,** 1971 4 : 99-102.

Baumrind, D. and A. E. Black. Socialization practices associated with dimensions of compertence in preschool boy and girls," **Child Develop ment,** 1967, 38:291-327.

Bernstein, B. Aspeets of language and learning in the genesis of the social process. In D. Hymes (Ed.), **denguage in culture and society.** New York Warper and Row, 1965.

Biggs, J. B. and K. F. Collis. Evaluating the quality of learning the solo taxonomy (structure of the observed learning Qutcome). New York: Academic press, 1982.

Binet, A., and T. Simon. **The development of intelligence in children** (E. S. Kite Trans.) Baltimore: William & Wilkins 1916.

Brolenbrenner U. Two worlds of childhood: Us and USSR. New York: Russel Sage foundation 1970.

Brown, A. et. al. "Learning, remembering and understanding" In P. H. Mussen (Ed.), Handbook of child psychology (4th ed.), vol 3 : J. H. Flaveel and E. M Markman (Eds.), Cognitive development. New York: Wiley 1983.

Brown, E. S. and R. Warner. "Mental Development of phenylketonuric children on or off diet after the age of 6," Psychologial Mediccine, 1976, 6: 287-296.

Boyan, J. H. and N. H. Walbek. "Preaching and precticing generosity: children's actions and reactions," **Child Development**, 1970, 41: 329-353.

Burt, C. "Stiucture of the mind", **British Journal od Educational Psychology.** (Vol . XIX) (part III) Nov. 1949.

Carter,S. "Diagnosis and tieatment: Management of the child who has had a covulsion," Pedcatioics, 1964, 33 : 431-434.

Case, R. "The underlying mechanism of intellectual & evdopment." In J.R. Kirby and j. B. Biggs (Eds), Cognition, Development, and instruction New York : Academic Press, 1980

Coleman, J. S. E. Q. Campell et al. **Equality of educational opportunity.** Washington, D.c. : Untied states Grovernment printing Office, 1966.

Coopersmith, s. **The antecedents of self-esteem.** San Franeisco: W.H. Free man and Co. 1967.

Corrigan, R. "A Scalogram analysis of the development of the use and comprehension of "Because" in children," Child Development, 1975; 46: 195-201.

Damon, W. **The Social World of the Child.** San francisco : Jossey-Bass, 1977

Eichorn, D. H., and N. Bayley. Growth in head circumference from birth through adylthood, "Child Development, 1962, 33: 257-271.

Elkind, D. The Child's reality: Three develop mental Themes. Hils dale, N. J.: lawrence Elbawm Associates, 1978.

Epstein, H. T. "EEG developmental stages," Developmental psychology, 1980, 13: 629-631.

Fischer, K. W. "A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills, Psychological Review, 1980.

Fisher, K. W& hazerson, A. **Human Development.** W. H. Freenan 2 Company. New York. 1984.

Flavell, J.H. Cognitive development. Englewood Cliffs, New Yersey: prentice Hall, 1977.

Flavell, J. H. et al. The development of role taking and communication skills in children. New York: Wiley 1968.

Guilford, J. P. Creative Abilitues in the Arts. **Psychological Review** 1957, 64, 110-118.

Hand, H. H. "The Relation between developmental level and spontaneous behavior: The Importance of sampling contexts:" in **Cognitive development.** San francis co: Jossey-Bass 1981.

Halford, G. S. "A theory of the acquisition of information," Psyhological Review, 1970, 77: 302-316.

Hargreaves, H. L., "The Furulty of imagination". **British Journal of Psychology.** Monograph supplement No X, P. 54.

Harris, R. J. "children's comprehension of complex sentences", Journal of Experimental Child Psychology. 1976. 19: 420-433.

Harter, S. "A Coknitire-developmental approach to children's use of a ffect and trait labels." In F. Serafice (Ed.), Socio-cognitive development in context New York Gruil ford press, 1982.

Hastap, W. "Organization". In P. H. Mussen (Ed.), **Carmichael's manual of child pschology** (vol.2) New York: Wiley 1970.

Hilliard, T. 2 Roth, R.M. Mafernal attitudes and the non-achievement syndrome. **Personnel and Guidance Journal,** 1969, 47, 424-498.

Honik, M. P. J. W. MacFarlane, and L. Allen. "The stability of mental test performance between two and eighteen years" **Journal of Experimental Education,** 1948, 4: 309-324.

Inhelder, B, and J. Piaget. The growth of logicial thinking from childhood to odolescence (A. Parsons and S. Seagrim, Trans.) New York: Basic Books, 1956 (originally published, 1955).

Inhelder, B. and J.Piaget. The early growth of logic in the child CG. A. Lunzer and D. Papert, Trans.) New York: Horper & Row, 1964 (originally published, 1959).

Ismail, M. E. Analyzing the artistic aptitude of the visual artist M. A. thes is, University of Kentueky, 1951.

Kagon, J. Impulsive and reflective children: Significance of Conceptual-tempo. In J. D. Krumblotz (Ed.) **Learning and the educational process.** chicogo: Rand Mc Nally, 1965.

Kagan, J. "Attention and psycholo-gical change in the Young child science, 1970, 170: 826-839.

Kagan, J. 2 Kogan, N. Individual varication in cognitive processes. In P. H. Mussen (Ed.) **Carmichael's manual of child psychology** (3[re] ed.) (vol. 1) New York. Wiley 1970.

Kagan, J. and H. A. Moss. **Birth to maturity.** New York. Wiley, 1962.

Kagan, J., Moss, H.A., 2 Sigel, I.E. Psychdogical significance of styles of conceptulization. In J.C. Wright & J. Kagan (Eds.), Basic cognitive processes in children. **Monographs of the society for Desearch in Child Development.** 1963.

Kohlberg, L. "Stage and Seqyence: The Cognitive-developmental approach to sociaization. In D. A. Goslin (Ed.), **Handbook of Socialization theory and research.** Chicago: Rand Me Nally, 1969.

krebs, R. L. "Some relationships between moral judgement, attention, and resistance to temptation." Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, 1967.

Kreutzer, M. A., S.c. Leonard and J. H. Flavell. "An interview study of children's knowledge about memory" Monographs of the Society for research in child Development, 1975, 40, (1, Serial no. 159).

Lecour, A. R. "Myelogenetic correlates of the development of speech and laguage". In E. H. Lenneberg and E. Lenneberg. Foundation of language development. New York. Academic press, 1975.

Lowen feld, V. "Current Research on creativity", **NEAJ.,** 1958 47: 538-540.

Mc Call, R. B. , M.I. Applebaum, and P.S. Hogarty. "Developmental changes in mental pertormance," **Monographs of the Society for Research in Child Development,** 1974.

Maccoby, E. E. **Social Development psychological Growth and parent-child relation ship.** New York: Harcourt Brace Jovanovich `980.

Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N., **The psychology of sex differences.** Stanforod. Stanford university press, 1974.

Mann, V. A., R. Diamond, and s. Carey. "Development of voice recognition: Parallels with face recognition," Journal of Experimental Child Psycholoky, 1979, 27: 153-165.

Meredith, H. V. "Growth in body size: A Compendium of findings on contemporary children living in different parts of the World." In H.W. Rees (Ed.), advances in child Development and Behavior (vol.6) New York Academic press 1971.

Milner, E. Human neural and behavioral development: A ralational in quiry, with inplications for personality. Spring field Ill : C. C. Thomas, 1967.

Neisser, U. General, Academic and Artificial Intelligence. In L. B. Resnick (Ed.), **The nature of intelligence** New York: Wiley 1976.

Olson, D. R., and N. Nickerson "Languane development Through the school years." In K. E. Nelsom (Ed.) children's language (vol. 1.). New York Gardner press 1978.

Paris, S. G., and B.K. Lindauer. "The role of Inference in children comprehension and memory for sentences," Cognitive psychology, 1076, 8: 217.227.

Reterson, D.R., backer, W. C., Helmer, H. A., Shoemaker, D. J. & Quay, H. C. Parental Attetudes and Child adjustment. **Child** Development, 1959, 30, 119-130.

Piaget, J. **The moral judgement of the child.** New York: Harcourt Brace 1932.

Piaget, J. Play, dream and imitation in childhood (C. Gattegno & F. M. Hodgson, Trans) New York, Norton, 1951.

Piaget, J. and B. Inhelder. **The Psychology of the Child New York. Bousic Books, 1969.**

Pollio, M. R. and H. R. Rollio. "A test of metaphoric comprehension and some prelininary developmental data," Journal of Child Langoage, 1979, 6, 111-120.

Rosental, R., and L. Jacobson. "teacher expectations for the dis advantaged," **Scientific American**, 1968, 218 (4): 19-23.

Rosental et al. "Teachers Behavior, Teacher expectancies, and gains in pupils, rated creativity." **Journal of Genetic psychology.** 1974, 124: 115-121.

Rosental, R. and D. B. Rubins. "Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies," **Behavioral** and Brain Sciences, 1978, 1: 377-415.

Rosental, R. and D. B. Rubins. "Further issues in summarising 345 studies of interpersonal expectancy effects, "**Behavioral and Brain sciences,** 1980. 3: 475-476.

Salkind, H. Norming the MFF: Developmental trends in Cognitive tempo. Paper presented at the meeting of the American Education research Association, Toronto, 1978.

Selman, R., P. Shaver, and C. Rubenstein. "Childhood attachment experience and adult loneliness." **Review of** Personality and Social psychology 1980, 1: 42-73.

Silven, L. E. et. al. "Effects of a developmental model of perspective taking training". **Child Development,** 1979, 50: 243-246.

skinner. B. F. "Pigeon is paper, but fans real". **The APA Monito, October 1988.**

Smith, P. K. "A longtudinal study of social participation in preschool children: **Developmental psychology** 1978, 14: 517-523.

Sternberg, R. J. **Beyond I. Q. A triarchic theory of human in telligence.** Cambridge, England, Cambridge Universuty Press. 1985.

Tanner, J. M. Fetus into man: Physical goowth from conception to maturity. Cambridge, Mass.: Harvard University Press 1978.

Thurstone, L. L., **Primary Mental Abilities.** Chicago: University of Chicago Press, 1938.

Torrance, E. P. **torrance Tests of Creative Thinking.** Princeton N. J. Personnel Press, 1966.

Vurpillot, E. The Visual World of the Child (W. E. C. Gillham, Trans.). New York: International Universities Poess, 1976 (originally published, 1972).

Vygotsky. L. S. Thought and lang aage (E. Hantmann and G. Vakar Trans.). Cambridge, Mass. MIT Press 1962.

Wallach, M. A. Creativity. In P. H. Mussen (Ed.) **Carmichael's manual of child psychology** (3rd ed.) (vol. 6). New YOrk: Wiley, 1970.

Wallch, M. A. & Kogan, N. **Modes of Thinking in young children.** New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.

Wechaler, D. **The measurement and appraisal of adult intelligence** (4th ed.) Baltimore, Maryland: Willians & Williams 1958.

Weciner, T. S., and R. Gauimore "My Brothers keeper: Child and Sibling Caretaking," Current Anthr opology, 1977, 18: 169-190.

White, S. H. "some general outline of the matrix of developmental changes between five and seven years," Bulletin of the Orton Socuefy, 1970, 20: 41-57.

Winner, E. et al. The development of met aphoric understandings. Develop mental Psychology, 1967, 17: 289-297.

Yando, R. M. & Kagan, J. THe effect of teacher tempo on the child. **Child Development,** 1968, 39, 27-34.

المراهِق

الباب السادس

مرحلة المراهقة

مدخل إلى الباب السادس: كيف نفهم المراهق .

الفصل الثاني والعشرون : المراهق من الناحية البيولوجية .

الفصل الثالث والعشرون : النمو المعرفي للمراهق .

الفصل الرابع والعشرون : النمو الاجتماعي للمراهق .

الفصل الخامس والعشرون : النمو الانفعالي للمراهق .

الفصل السادس والعشرون : نمو مفهوم الذات .

الفصل السابع والعشرون : مشكلات المراهق وكيف نواجهها .

مدخل الى الباب السادس :

كيف نفهم المراهق ؟

* مقدمة :
* المواجهة والتناقض .
* متطلبات النمو .
* أزمة الذاتية .
* فى مواجهة الأزمة :

التجريب

الاغتراب

عضوية الجماعات المتطرفة .

* خلاصة .

كيف نفهم المراهق

مقدمة :

المراهقة من الناحية البيولوجية هى تلك المرحلة التى تبدأ من بداية البلوغ (أى بداية النضج الجنسى) حتى اكتمال نمو العظام . وتقع هذه المرحلة عادة ما بين الثانية عشرة والثامنة عشرة ، وإن كانت هناك فروق فردية كبيرة من هذه الناحية سوف نتناولها فى حينها .

وكان من المعتقد حتى وقت قريب أن مرحلة المراهقة هى بطبيعتها مرحلة « زوابع وعواصف نفسية » . أو بمعنى آخر ، فإن الاعتقاد الذى كان يسود فى ذلك الوقت ، هو أن الضغوط والاضطرابات النفسية التى نلاحظها على المراهق بشكل نمطى ، إنما هى نتيجة طبيعية لما يمر به من تحولات بيولوجية . وقد لاقت هذه الفكرة رواجًا كبيرًا فى بداية هذا القرن على يد « استانلى هول » (Stanley Hall 1916) ، الذى اعتقد أن من طبيعة المراهق أن يتأرجح بين النقيض والنقيض من الحلات النفسية فى تتابع سريع متلاحق . فالمراهق قد يبدو سعيدًا متفائلاً مرحًا فى يوم ما ، ثم تعيسًا متشائمًا مكتئباً فى اليوم التالى ، كريمًا فى احدى اللحظات أنانيًا فى اللحظة التالية وهكذا ...

وصار يعرف هذا الميل إلى الانتقال من مزاج إلى آخر فى وقت قصير عند المراهق ، « بأزمة المراهقة » ، إشارة إلى حتمية التلازم بين فترة المراهقة والأزمات النفسية الاجتماعية . بل لقد ذهب بعض الكتّاب إلى أبعد من ذلك ، فشبهوا سلوك المراهق فى حالاته القصوى بنوبات الشيزرفرينيا . والواقع أن الكثير من الخصائص التى يتميز بها سلوك المراهق العادى فى بعض الأحيان قد تشبه السلوك الشيزوفرينى إلى حد كبير . ومن أمثلة ذلك الشعور بالاختلال ، وسهولة الانقياد ، وسرعة التقلب ، والحديث عن الانتحار . ويفسر « أيسلر » (Eissler 1958) ذلك بأن التكوين النفسى للطفل « يذوب » فى اثناء فترة المراهقة ، وأن النتيجة الطبيعية لذلك هى حدوث الخلط والاضطراب .

وقد وجدت هذه النظرة إلى « أزمة المراهقة » ، ما يؤيدها من النظريات التى كانت سائدة فى ذلك الوقت (ولا تزال) ، مثل نظرية التحليل النفسى التى تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة نفسية بيولوجية لها خصائصها العامة على جميع أفراد الإنسان أينما كانوا يعيشون ، أى بصرف النظر عن نوع الثقافة التى يعيشون فيها .

على أنه قد ظهر من الدراسات والبحوث والملاحظات ما يعارض هذه الفكرة بشكل واضح ، حتى لقد أصبح الرأى السائد الآن هو أن مشكلات المراهقة – إن وجدت – فإنها تكون ، فى الواقع ، راجعة إلى الظروف الثقافية الاجتماعية التى يعيش فيها الفرد ، وليس إلى

مجرد تطوره البيولوجى . فيمكننا أن نلاحظ جميعا على سبيل المثال أن الصورة النمطية التى توجد للمراهق فى الجهات الحضرية من بلادنا ، قد لا يكون لها وجود بالمرة ، أو على الأقل قد لا توجد بنفس الدرجة من الحدة ، فى بعض الجهات الأخرى كالمناطق الريفية أو البدوية أو المناطق البعيدة عن الحضر بشكل عام ، حيث يدخل المراهق فى زمرة الكبار فى وقت مبكر ، فتوكل إليه المسؤوليات ، ويسمح له بالزواج ، وما إلى ذلك ، بمجرد أن يشتد عوده .

وقد قامت دراسات انثربولوجية عديدة لتؤيد مثل هذه الملاحظات العرضية . فقد اتضح من دراسة « مارجريت ميد » (Margaret Mead 1928) فى جزيرة ساموا لبعض القبائل البدائية التى تسكن هناك ، ودراسة أحمد أبو زيد ١٩٦٢ لقبيلة الطوراق التى تسكن فى بعض الجهات النائية فى الجنوب من الجماهيرية الليبية ، وغير هاتين من الدراسات ، أن ما نسميه بأزمة المراهقة لا وجود له فى هذه المجتمعات . ذلك أنه فى هذه المجتمعات يحتفل بالصبى ، بمجرد اشتداد ساعده ، احتفالا خاصًا يمر فيه بشعائر معينة ، ويسمح له بخلع ملابس الأطفال وارتداء ملابس الرجال ، ويحتل بعد ذلك مركزًا معينًا فى المجتمع يختلف اختلافًا جوهريا عن المنزلة التى كان يتمتع بها من قبل . وتنعكس هذه النظرة فى سلوكه وشخصيته : ويتمثل ذلك بوضوح فى شعوره بالاستقلال ، واكتمال توافقه الاجتماعى ، وتحمل المسؤوليات والأدوار التى يقوم بها الكبير . وباختصار تنمحى تلك الصفات التى قد يتميز بها المراهق فى المجتمعات الحديثة ، كما سبق أن أشرنا .

وقد جاءت شواهد من دراسات أخرى لتدحض أيضًا نظرية « أزمة المراهقة » . تلك هى الدراسات التى أجريت للحصول على البيانات المعيارية عن المراهق . ففى دراسة على أكثر من أحد عشر ألفا من المراهقين (Hathaway, 1963) ، طبق اختبار منسوتا المتعدد الأوجه ، وكانت النتيجة أن نسبة المراهقين الذين حصلوا على درجات توحى بوجود اضطرابات نفسية عنيفة لم تزد عن تلك النسبة التى توجد عادة لدى عيّنات أخرى من الراشدين (وهى النسبة من ١٠ - ٢٠ ٪) وقد حصل أوفر (Offer 1969) على نتائج مشابهة عندما أجرى دراسة طويلة على مدى ست سنوات لثلاثة وسبعين طفلاً عاديًا . وقد انتهت الدراسة عندما حصل الأولاد على شهادة إتمام الدراسة الثانوية . فعن طريق المقابلة مع الأولاد وآبائهم ومدرسيهم ومن تطبيق الاختبارات السيكولوجية المختلفة عليهم ، لم تسفر النتائج عن اظهار « أزمة المراهقة » بالشكل الحتمى الذى سبق أن وصفة « هول » . وقد كتب الباحث معلقًا على ذلك بقوله : (إن مفهوم « أزمة المراهقة » لا يجب أن ينظر إليه إلا على أساس أنه طريق واحد فقط من الطرق التى قد يتبعها المراهق عند المرور فى تلك المرحلة ، طريق لا يستخدم من ناحية معظم المراهقين) . (ص ١٧٩ من المرجع المذكور) . وقد دل تحليل استجابات المراهقين التى حصل عليها أوفر بالفعل على أن ٢٢ ٪ فقط من المجموعة التى درسها ، هى التى كان ينطبق عليها وصف هول لأزمة المراهقة .

وقد قامت دراسات مشابهة فى الثقافة العربية وانتهت إلى نتائج مشابهة أيضًا . فقد أجرى صمويل مغاريوس ١٩٥٧ دراسة وصفية على عيّنة متنوعة من المراهقين بقصد التعرف على الأنماط والأشكال السلوكية المختلفة السائدة عندهم ، ومدى اتفاق أو اختلاف نتائج الدراسة مع النظريات الشائعة عن المراهقين ، واستنتج الباحث أن هناك تعددًا واسعًا لأشكال وصور المراهقة تجعل من الصعب تحديد أنماطها تحديدًا متمايزًا .

كذلك اجرت منيرة حلمى ١٩٦٥ بحثاً على ٩١٧ مراهقة من تلميذات المدارس الثانوية بجمهورية مصر العربية . ومن مقارنة نتائج الدراسة بنتائج دراسات مشابهة على نفس المقياس جرت فى الولايات المتحدة الأمريكية ، وجدت الباحثة أن هناك اختلافًا كبيرًا فى ترتيب أهمية المشكلات بين العيّنتين المصرية والأمريكية . وقد أثبت ذلك أن للثقافة دور كبير فى خلق هذه المشكلات . فما هو مشكلات بالدرجة الأولى عند الفتاة الامريكية المراهقة قد نجده يحتل مرتبة ثانوية بالنسبة للفتاة المراهقة المصرية والعكس بالعكس .

وأجرى حامد الفقى ١٩٧٦ دراسة على ٤٠٠ طالب من طلبة السنة الثالثة بالمدارس الثانوية من البنين والبنات ، ومن مستويات اجتماعية وثقافية متنوعة ، ووجد أن الكثير من النتائج يختلف مع بعض الفروض الشائعة عن المراهقين وخصائصهم واتجاهاتهم .

خلاصة هذه الابحاث إذن هى :

١ – أن فترة المراهقة ليست بالضرورة فترة زوابع وعواصف نفسية .

٢ – أن ما يعترى المراهق من تغير فى النواحى النفسية ليست نتيجة لازمة للتغيرات البيولوجية التى يتعرض لها وإنما هو نتيجة للتفاعل من هذه المتغيرات من ناحية وبين المتغيرات الثقافية التى يعيش فيها المراهق من ناحية أخرى .

ذلك أن مرحلة المراهقة تعتبر مرحلة انتقال من طفل يعتمد كل الاعتماد على الآخرين (الكبار) ، إلى راشد مستقل مكتف بذاته . ولا شك أن ذلك الانتقال يتطلب تحقيق توافق من جديد تفرضه ضرورات التمييز بين سلوك الطفل وسلوك الراشد فى مجتمع ما . ولما كانت الفترة التى يتم فيها هذا الانتقال قد تطول أو تقصر تبعا للثقافة التى تسود ذلك المجتمع ، لذلك فبالرغم من أن جميع الأطفال ، أينما كانوا ، يمرون بنفس التحولات البيولوجية فى مرحلة المراهقة ، إلا أن التغيرات النفسية والاجتماعية التى تصاحب هذا التحول ليست نمطية . إن ظهورها بشكل أو بآخر إنما يرتبط أساسا بالثقافة التى يعيش فيها الطفل .

وقد رأينا أنه فى بعض الثقافات حيث تقام الطقوس والمناسبات التى ينتقل الطفل بعدها من الطفولة إلى الرشد مباشرة ، لا تمثل المراهقة سوى مرحلة نمو سيكلوجى قصيرة نسبيا ، إذ تلقى على المراهق عندئذ المسئوليات والواجبات التى يقوم بها باعتبار أنه قد أصبح الآن فى عداد الكبار والراشدين .

أما فى مجتمعاتنا الحديثة المعقدة فيحتاج الاعداد لمرحلة الرشد إلى وقت أطول من ذلك بكثير . فقد تطول فترة التعليم مثلا إلى سن الخامسة والعشرين أو ما بعدها . وهذا معناه أن يبقى الفرد معتمدا على الكبير فى المجتمع الصناعى التكنولوجى الحديث فترة طويلة حتى يستكمل الاعداد اللازم للقيام بدور الراشد . فما الذى يحدث فى هذه الفترة ؟

المواجهة والتناقض :

إن الذى يحدث فى هذه الفترة هو نوع من المواجهة والتناقض بين المراهق ومجتمعه : بينه وبين أسرته ، بينه وبين أصدقائه ، بينه وبين مدرسته ، بينه وبين القوى والقيم والمعايير الثقافية السائدة فى المجتمع بشكل عام ، بل أيضا وقبل كل شىء بينه وبين نفسه . وتتم هذه المواجهة على وجه الأخص فى مواقف معينة هى تلك التى تتعلق بالادوار المتوقع أن يقوم بها فى حياته كراشد مستقبلا وهى مواقف يكون فيها المراهق لذلك شديد الحساسية . وبالتالى فإنه يصبح من السهل أن تترتب على المواجهة فى هذه المواقف الحساسة أزمات بالنسبة للمراهق .

على أننا لا نستطيع أن نفهم طبيعة هذه المواجهة ما لم تحدد أولا الأدوار التى يتوقع المراهق أن يقوم بها فى حياته كراشد مستقبلا (وهى ما اصطلحنا على تسميته بمتطلبات النمو) ، ثم موقف الثقافة منه فى هذه المرحلة .

متطلبات النمو :

١ - الاستقلال الذاتى :

يدخل كل من البنت والولد مرحلة المراهقة وهما فى حالة اعتماد على أبويهما طول مدة الطفولة . إلا أن هذه العلاقة ليست هى المميز الشخص الراشد والمراهق يتعجل الوصول إلى هذه المرحلة ، أى مرحلة الرشد ، وبالتالى فإنه يتعجل الاستقلال . والاستقلال أمر طبيعى ، إذ أن المراهق سوف لا يصبح راشدا بمعنى الكلمة إذا كان أبواه هما اللذان يقرران له كل شىء ، ويتصرفان فى شئونه دون رأيه أو مشورته . وعلى ذلك تصبح مرحلة المراهقة مرحلة حساسة من هذه الناحية . كيف يتخلص المراهق من السلطة الأبوية أو غيرها من السلطات التى تمارس عليه ضغطا أو حتى مجرد عدم اعتراف وهو الذى وصل إلى درجة من النضج الجسمى والعقلى ما يمكنه من معرفة مصلحته الشخصية ؟ على الأقل هذا هو شعوره .

٢ - تكوين علاقات سوية بجماعة الرفاق :

ويدخل فى هذا الأطار علاقات المراهق بأصدقائه وبجماعة الرفاق وبزملائه فى الدراسة ، أو بغيرهم ممن يتصل بهم فى حياته بشكل عام ، خارج أعضاء السلطة فى المنزل أو

فى المدرسة . وتلعب هذه العلاقات دورها فى أزمات المراهق ، من حيث ما يمكن أن يقوم بينه وبين الآخرين من الزملاء ، مثلاً ، من خلافات على التعاون أو الانقياد أو الزعامة أو غير ذلك من أشكال العلاقات التى قد لا ترضى ذاتية المراهق ورغبته فى الشعور بالتفرد . كيف يتخلص المراهق من الاعتماد الكلى أو الخضوع التام لفكرة الجماعة عنه ، حيث أنه لم يعد الآن صغيرًا كما كان ؟ كيف يمكنه أن يحتفظ بعلاقاته بهم دون تسلط أو انزواء ؟ هذه هى بعض الاسئلة التى تعبر عن المواجهة بين المراهق وبين أعضاء مجتمعه من الرفاق ، والتى قد يترتب عليها الكثير من الأزمات النفسية ، والاضطراب فى علاقاته وسلوكه الاجتماعى . وهذا أمر طبيعى بالنسبة لشخص ما زال فى مرحلة انتقال بين الطفولة والرشد ، لم يتدرب بعد على المهارات الاجتماعية التى يمكن أن تقيه من هذه الازمات .

٣ – الاستقلال الاقتصادى واختيار المهنة :

إن الشخص لا يكون راشدًا بمعنى الكلمة ما لم يكن قادرًا على كسب عيشه بنفسه ، وهذا هو ما يصبو اليه المراهق بصبر نافذ ، فهل يبدأ من الآن أم يكمل تعليمه ؟ ولأى مهنة يعد نفسه ؟ ألما يميل هو إليه أم لما قد يجبره عليه أبواه ، وهل تستمر البنت فى التعليم أم تقعد فى المنزل ؟ وإذا تعلمت فهل تتعلم تعليمًا خاصًا أم لا فرق بينها وبين الولد ؟ كل هذه وأمثالها مواقف يواجه فيها المراهق مجتمعه (المنزل بشكل خاص) ويترتب على ذلك الكثير من الأزمات التى قد يكون لها تأثير كبير فى نمو الفرد فى هذه الفترة الحرجة .

إن اختيار المهنة والاعداد لها هو نقطة تحول كبيرة فى مجتمعاتنا المعاصرة . ومن هنا تأتى اهمية المواجهة فى هذه المواقف التى تتصل بالاستقلال الاقتصادى .

٢ – تحديد الدور الجنسى :

لقد سبق للطفل أن حدد دوره الجنسى فى مرحلة الطفولة المبكرة : فاستطاع أن يفرق بين الذكر والانثى واستطاع كذلك أن يتعرف على ما يتوقعه المجتمع من سلوك الأطفال الذكور وسلوك الاطفال الإناث . وربما كان التأكيد هنا على صفتين أساسيتين ، هما العدوانية فى مقابل الاتكالية . ففى حين لا يقبل من الطفل الذكر أن يكون اتكاليا ضعيفا ، قد يقبل ذلك من الطفل الانثى ، وبالعكس فى حين لا يقبل منها أن تكون عدوانية قوية قد يؤكد ذلك بالنسبة للولد .

على أن الصورة بالنسبة للمراهق لا تتوقف عند هذه التفرقة البسيطة بل تضاف إليها عدة ملامح هامة تحدد ما يجب أن يكون عليه كل من الرجل والمرأة فى مجتمع الراشدين . ففى تصور المراهق أن الثقافة تتوقع من الرجل أن يكون أميل إلى السيطرة ، أكثر عدوانية ، أقدر

على المباداة ، أشد اهتماما بالتحصيل . وذلك فى الوقت الذى يتوقع فيه من المرأة أن تكون أميل إلى التنازل أو الاذعان ، أكثر عاطفية ، أشد حنوا أكثر اظهارا للرعاية .

وفى الوقت الذى كان الطفل فيه قبل مرحلة المراهقة يركز ميوله وعواطفة نحو الأطفال من نفس الجنس ، نجد أنه عند المراهقة وخاصة قرب نهايتها يبدأ الجنس الآخر يحتل مكانا هاما فىحياته العاطفية .ذلك أنه خلال هذه المرحلة يستعد لاختيار شريك حياته من الجنس الآخر . ولا شك أن التغيرات الجسمية التى تحدث فى بداية مرحلة المراهقة يكون لها تأثير كبير فى استثارة هذه الميول الجديدة . ولا يمكن أن تخلو هوية الدور الجنسى الناضج ، من تقبل الفرد لذاته باعتباره شريكا ممكنا فى علاقة جنسية حميمة .

وتعمل هذه التغيرات الجسمية على تحديد الدور الجنسى ، ليس من حيث ما يتوقع بالنسبة للراشد من سمات سلوكية فحسب بل من حيث ما يتوقع أن يكون عليه أيضا من حيث الصورة الجسمية . ولقد دلت الابحاث على أن صورة الجسم عند الفرد فى مرحلة المراهقة المبكرة هى نفس الصورة التى يظل يحتفظ بها الشخص فى مرحلة الرشد (Arnhoff and Damianopulos 1962) وحتى لو تغير شكل الجسم ، فقد اتضح أن الشخص يميل إلى أن يحتفظ بصورة جسمه التى ظهرت له اثناء المراهقة .

وإذن فبنهاية مرحلة المراهقة تتوقع الثقافة من الفرد أن يكون رجلا أو امرأة بالمعايير التى تتبناها سواء من الناحية الجسمية أو من الناحية السلوكية . والمراهق فى عجلة من أمره – كما سبق أن أوضحنا – سواء من حيث الوظائف التى يعد نفسه لادائها فى مرحلة الرشد أو من حيث المظهر العام الذى سيكون عليه . أما الثقافة التقليدية فموقفها محدد من هذه الأمور جميعا مما قد يتعارض أو يتوافق مع حاجات المراهق الملحة . وعلى ذلك ، إذا لم يستطع المراهق أن يتصور امكانية تحقيق توافق ما بين حاجاته العاجلة وبين توقعات المجتمع منه ، فسوف يقع فى أزمات تختلف حدة أو خفة تبعا للثقافة الفرعية التى ينتمى اليها .

٥ – تبنى إطار خلقى :

إن من خصائص النمو للمراهق هى قدرته على ادراك المجردات وبالتالى على التفكير المجرد . ولكن فى الوقت الذى يشعر فيه المراهق أنه يستطيع أن يفكر « كالكبير » فإن الموقف التقليدى للثقافة التى يعيش فيها يؤكد انه لا زال صغيرًا ، يؤكد له أن المرحلة التى يمر بها ما هى إلا امتداد لطفولته ، بدلاً من أن يعتبرها اعدادًا للمرحلة القادمة . وكنوع من الثورة على هذا الموقف وتأكيدًا لنمو قدراته العقلية الجديدة فقد يبدأ المراهق يشك ويستجوب ، وأحياناً يستنكر جميع الأوامر والنواهى والحقائق التى كان يتلقاها ويلقنها عندما كان صغيرًا . يبدأ يناقش الأمور التى كان يسلم بها تسليمًا، كالدين والنظم الاجتماعية ، والمعايير الخلقية ،

والتقاليد ، والعادات وكل ما يحيط به من قضايا فكرية . بل قد يصل الأمر بالمراهق إلى أبعد من ذلك فى مواجهة هذه الأمور المجردة ؛فقد يصل إلى الحد الذى يبدأ عنده يتساءل عن ماهية الحياة وقيمتها ، عن المثل الأعلى الذى يمكن أن يقتدى به ، وباختصار فإنه يكون فى حاجة إلى فلسفة عامة للحياة ، تقوده عبر كل هذه المشاكل والمواجهات .

الخلاصة إذن ، أن المراهق بتقدمه نحو نهاية هذه المرحلة ، يجد أن الأسرة والجيرة ، والمدرسين ، والأصدقاء ، والجماعة المرجعية ، بل والأمة ، يكون لديهم توقعات معينة من الفرد فى مثل هذه السن .

فمن المتوقع أنه ، بعد قليل ، سيعمل ، ويتزوج ، ويكون أسرة ، ويقوم بالخدمة العسكرية الاجبارية ، ويصوّت فى الانتخابات ، ويؤدى واجباته والتزاماته كفرد « راشد » فى المجتمع بشكل عام . وعلى ذلك يجد المراهق نفسه أمام العديد من الأسئلة التى تتعلق بهذه الأدوار . ما هو نوع العمل الذى يتعين عليه القيام به ؟ متى يمكنه أن يقدم على الزواج ؟ وما هى المواصفات التى يرتضيها للقرين الذى سوف يشاركه حياته ؟ ما هى أيديولوجيته السياسية ؟ ما هى القيم التى يجب عليه أن يتمثلها ؟ ما هو تخطيطه لمستقبله بشكل عام ؟ إلى آخر ذلك من العديد من الأسئلة التى يجد المراهق نفسه – وخاصة قرب نهاية المرحلة – فى حاجة شديدة للأجابة عليها بشكل ثابت مستقر .

إن بعض هذه الأسئلة قد تخطر على بال الفرد أو قد يتعرض لها فى مراحل سابقة ، ولكن ذلك قد يحدث بشكل جزئى . أما فى هذه المرحلة فأن المراهق ، بحكم خصائص نموه المعرفى والاجتماعى الانفعالى ، لا يفكر فى هذه الأمور بشكل جزئى . فهو لا يرتاح الآن لمثل هذا النوع من التفكير . إنه يريد أن يحدث تكاملا بين هذه الأدوار جميعا بحيث يخرج من هذا كله بمفهوم عن ذاتيته بشكل عام . مفهوم يرضى عنه هو ، كما ترضى به الجماعة المرجعية ويواجه أيضا القيم السائدة فى الثقافة التى يعيش فيها .

إن خصائص النمو العقلى للمراهق كما سبق أن أشرنا ، يكون لها تأثير كبير فى هذا لامجال . فالمراهق أولا لم يعد يرضى بما كان يلقنه وهو صغير ، وعلى ذلك فما كان يرضاه لنفسه قديما ، لم يعد يرضى به الآن . لقد أصبح الآن يشك فى الحكمة من التسليم بأمور كثيرة . وهو ، ثانيا ، يستخدم قدراته العقلية الجديدة على التفكير المجرد ، فى تجاوز المواقف الجزئية إلى المعانى الأكثر عمومية . وعلى ذلك فأنه ، بعد أن كان يفكر فى حالاته النفسية بشكل جزئى ، قد أصبح الآن يستطيع أن يفكر فى ذاته ككل . بل أكثر من ذلك ، فإنه لا ينعكس على نفسه فى المواقف التى تهمه فحسب وإنما يتخطى ذلك ليأخذ فى الاعتبار أيضا

« الأنا » و « الآخر » . إنه يفكر فيما يمكن أن يرضى أولا يرضى الآخرين ، كما يفكر فيما يرضيه هو أو لا يرضيه .

وقد يتعدى موقف المراهق مستوى الاهتمام إلى مستوى القلق . فالفرد فى هذه المرحلة بالذات يكون أشد حساسية نحو ذاته – كما سبق أن أوضحنا – من أى مرحلة أخرى . ففى هذه المرحلة يتعرض المراهق لتحولات سريعة وخطيرة ومتلاحقة . بل وغالبا ما تكون هذه التحولات فجائية . ولا شك أن المشاعر والانفعالات والأفكار التى يمكن أن تثيرها هذه التحولات تكون غريبة على المراهق . ومعنى ذلك أنه ينعكس على نفسه ويكثر من التأمل الباطنى ويصبح أكثر وعيا بذاته وأشد قلقا عليها ، وليس فقط أكثر أنشغالا بها – إنه يجد نفسه وقد أصبح فجأة شخصا جديدا . كيف حدث هذا ، إنه لا يجد لذلك تفسيرا . كيف يتحكم فيما يحدث ، إنه لا يستطيع . وباختصار فإنه يتحول بين شخص يعرفه ويألفه ويتوافق معه ويمكنه السيطرة عليه ، إلى شخص غريب عليه يثير حيرته وشكوكه ولا يخضع لسيطرته .

وفى هذا الخضم من الاضطرابات فى النواحى الجسمية والعقلية والانفعالية يتخذ القلق على الذاتية أبعادا متعددة . ما هى صورتى عند الآخرين ؟ كيف يحكم الناس على ؟ هل أصبحت كبيرا بالفعل ؟ هل أتمتع بصفات الرجولة (أو الأنوثة) ؟ هل أنا جذاب بالنسبة للجنس الآخر ؟ ماذا سيكون عليه مستقبلى ؟ ولا شك أن كل هذه الأسئلة ، تتضمن حاجة المراهق الملحة ، ليس فقط إلى معرفة ما هو عليه بالفعل ، بل أيضا معرفة الصورة التى عليه أن يسعى للحصول عليها بالنسبة لذاته ، حتى يشبع حاجاته ويرضى التوقعات والآمال المعقودة عليه . كل هذا إن كان يعنى شيئا فهو يعنى أن الهم الأول للمراهق فى هذه المرحلة هو « ذاتيته » أو « هويته » .

الذاتية أزمة المراهق فى هذه المرحلة :

إن معظم المراهقين ، وخاصة فى المرحلة المتأخرة ، يكونون فى حالة « أزمة » ، أو اضطراب وخلط ، فيما يتعلق بتحديد هويتهم . وقد أطلق على هذه الحالة لفظ « أزمة الذاتية » . وكان لإريكسون Erickson الفضل فى إدخال هذا المفهوم (أزمة الذاتية) ، فى نظريته عن النمو النفسى ، كحلقة ضمن سلسلة من الحلقات التى تصور كل منها وجود مواجهة بين الطفل والمجتمع . وقد بدأ اريكسون فى إدخال هذا المفهوم فى سنة ١٩٥٠ (Erickson, 1950, 1968, 1974) ثم استمر يطوره حتى سنة ١٩٧٤ ، ويعكس هذا المفهوم – عند إريكسون – الأدوار والتوقعات المصاحبة لها ، التى يتوقع الفرد أن يقوم بها فى المستقبل . وإلى جانب هذا أو ذاك لا يستبعد اريكسون العوامل الثقافية ، سواء منها ما يتصل القيم السائدة لدى الجماعات المرجعية أم القيم السائدة فى المجتمع ككل .

والواقع أن التحليل السيكولوجى الذى وضعنا بعض أسسه فيما سبق يؤدى بنا إلى تصور ثلاثة أنواع من العوامل التى قد يكون لها دخل فى حدوث هذه الأزمة : عوامل تتصل بالتكوين الماضى لشخصية الفرد ، وعوامل تتصل بنظرة الفرد إلى المستقبل : طموحاته وآماله وأهدافه وتصوراته لما يتوقعه منه المجتمع ، وخاصة الجماعة المرجعية . وعوامل تتصل بالحاضر : القيم والمعايير والأوضاع السائدة فى الثقافة التى يعيش فيها ، ولدى الجماعات التى ينتمى اليها .

ذلك أن تحديد الهوية ليس مجرد عملية تصنيف فى أنماط جاهزة ، أو سابقة التحديد ، يختار منها الفرد ما يعجبه . كما أنها ليست عملية نمو نمطية ، تجىء بشكل آلى فى مراحل معينة ثابتة . وإنما هى عملية ديناميكية تتوقف نتيجتها على شكل ومراحل التفاعل الذى تتدخل فيه العوامل المعقدة السابق الإشارة إليها ، كما تتوقف أيضا على نوع هذه العوامل ذاتها .

فالفرد الذى يدخل مرحلة المراهقة ، إنما يدخل هذه المرحلة بعد أن يكون قد مر بعملية تنشئة اجتماعية ، تقليدية فى الغالب . وقد سبق أن تحدثنا عن الآثار التى يمكن أن تتركها تلك العملية ، قبل أن يكون الفرد قد وصل إلى هذه المرحلة الحرجة . تلك الآثار التى يحملها الفرد معه من المراحل السابقة ، تسهم بشكل واضح فى الأزمة التى يمر بها فيما يتعلق بتحديد الذاتية . ولقد لخص اريكسون الآثار المترتبة على عملية التنشئة الاجتماعية هذه ، فى سلسلة من الأزمات المرحلية التى تميز كل منها مرحلة معينة من مراحل النمو السابقة ، كما بين كذلك كيف تنعكس تلك الازمات فى أزمة الهوية عند المراهق (Erickson, 1968) .

فحاجة الطفل إلى من يثق به من الكبار المحيطين ، مما قد ينشأ نتيجة للأسلوب التقليدى للتنشئة فى سنى المهد ، قد تعكس نفسها فى صورة البحث عن الناس والأفكار التى تستحق أن يوثق بها من قبل المراهق . والجهود التى يقوم بها الطفل ، فى مرحلة ما قبل المدرسة من أجل تحقيق التلقائية وتجنب القيود الشديدة المفروضة عليه ، يمكن أن نراها فى الثورة على السلطة وعدم القدرة على اتخاذ قرار والشعور بالذنب ، من جانب المراهق . والرغبة التى لم تتحقق فى الانجاز ، عند طفل المدرسة الإبتدائية ، قد تعكس نفسها فى قلق المراهق وتردده فى أختيار الطريق المهنى الذى يحقق له أهدافه .

باختصار إذن ، نستطيع أن نتبين العوامل الذاتية فى أزمة الهوية ، فيما يعيش فيه المراهق من صراع بين الدافع إلى تحقيق صورة مقبولة للذات تحمل آماله وأهدافه وتصوراته لما هو متوقع منه ، وبين جانب مستقر ثابت يتضمن معانى القصور والعجز والشعور بالذنب وعدم الثقة ، مما اكتسبه المراهق كلية خلال علمية تنشئة اجتماعية تقليدية طوال حياته الماضية . على أن ذلك الصراع وحده لا يحكى لنا قصة أزمة الذاتية بأكملها . ذلك أن المراهق قد يصطدم فى سبيله إلى تحديد صورة مقبولة للذات ، بعوامل أخرى خلاف المحددات الذاتية .

تلك هى العوامل الثقافية التى يعيش فيها حاضرا: القيم والأوضاع والمعايير التى تسود الثقافة التى يعيش فيها ، وعلى الأخص الجماعات المرجعية .

إن الثقافة التي يعيش فيها المراهق العربى فيها الآن ، ليست نظاما منطقيا مخططا على أساس تجريبى سليم . بل هى ، على العكس ، عبارة عن تراث تاريخى ينطوى على الكثير من التناقض والمتناقضات . فبعض عناصر الثقافة الحالية يرجع إلى آلاف خلت من السنين ، ويمثل تاريخا طويلا من الصراع والخلط . وإلى جانب ذلك ، توجد زيادات واضافات حديثة لم تمتص بعد امتصاصا كاملا فى الثقافة عينها . إن الأمر جميعه يشكل فى الواقع ما يمكن أن نسميه « بالخلط » أو « البلبلة » الثقافية (Cultuer, Chaos)[١] .

فهناك أولا التناقض بين القديم المحافظ والحديث المتحرر . لقد أصبحت الجماهير العربية العريضة الآن تطل على الحضارة الغربية عن طريق وسائل الإعلام وغيرها من وسائل المواصلات والإتصال . وبعد أن كانت القلة فقط هى التى تتعرف على ذلك العالم وتتقبله من خلال كتابات لا يقرؤها إلا صفوة قليلة من المثقفين ، أصبحت الحضارة الغربية الآن فى كل بيت ، عن طريق الإذاعة والتلفـزة والسينما والجرائد والمجلات وغيرها من وسائل الإعلام المختلفة . بل لم تعد المسافات ولا الإمكانيات المادية حائلا دون زيارة الكثير من الشباب للبلاد الغربية ، والاتصال المباشر بحضارتها ، خاصة بعد أن قربت وسائل المواصلات الحديثة ، والرحلات ذات التكاليف المنخفضة ، المسافات بين هذه البلاد والبلاد العربية . كل ذلك قد زاد بالطبع من التناقض والحيرة بل والصراع بين المحافظة والتحديث ، بين القديم والجديد ، بين الأصيل والمستورد . ولا شك أن فى هذا التناقض وهذا الصراع ما يجعل الشاب أو المراهق العربى قلقا حائرا : أى شيء يختار وأى شيء يترك ، أى مظهر يرضاه لنفسه ويرضاه له المجتمع ، وأى مظهر يرفضه وترفضه جماعته . بل أن التناقض قائم أيضا بين ثقافات فرعية مختلفة فى داخل الثقافة العامة الواحدة . فهناك التناقض بين الثقافة الفرعية للريف أو للبدو ، فى مقابل الثقافة الفرعية للمدنية أو للحضر . ولقد كثر الكلام أخيرا عن « أخلاق القرية » و « أخلاق المدينة » . وقامت المساجلات على أعلى المستويات القيادية والفكرية فى هذا الشأن . وإذا كان الخلاف الحاد قد قام بين القياديين أنفسهم على أى القيم يجب أن تنبنى ، وأى القيم يجب أن تؤكد ، فما بالنا بالجيل الذى يبحث عن الاستقرار وعن الإجابة على هذه الأمور . هذا إذا افترضنا أن هناك وضوحا أصلا فيما يختلف فيه الكبار . (زكى نجيب محمود ١٩٧٦) .

---

(١) لم يعثر المؤلف على هذا التعبير مستخدما من قبل ، لا فى اللغة العربية ولا فى اللغة الإنجليزية ، وهو لذلك ، يتحمل مسئولية صياغته .

ليس هذا فقط ، بل إن الكثير من الآباء والمعلمين الذين يقومون على تنفيذ الأهداف المرسومة فى التربية ، من يعانى هو نفسه إنحلالا وضعفا واضطرابا فى شخصيته وسلوكه الاجتماعى . وأحيانا ، بل غالبا ، ما يكون الأب أو المعلم ، هو نفسه خجولا أو أنانيا أو عصبيا أو كسولا أو اتكاليا ... الخ . مما يجعل التعاليم التربوية المعلنة فى ناحية ، والقدوة أو النموذج الاجتماعى فى ناحية أخرى .

ولا يتقصر التناقض بين المعلن والممارس على المجال التربوى وحده ، بل إنه شائع أيضا فى الثقافة بوجه عام . فكثيرا ماتنعدم القدوة السلوكية فى المجتمع الخارجى ، فى الوقت الذى ترتفع فيه الشعارات اللفظية . فقد يرفع شعار الديمقراطية وتكافؤ الفرص ، مثلا ، فى حين يكون الممارس هو التسلط والمحسوبية . وقد يرفع شعار العلم والإيمان ، فى حين يكون الممارس هو النزوات الفردية الذاتية والتظاهر بالورع . وقدّ تؤكد الشعارات قيمة العمل والانتاج والكفاءة ، فى حين يرى المراهق أمامه العديد من النماذج التى نجحت فى تحقيق أهدافها على أساس من الوصولية والتسلق والانتهازية ، متخطية بذلك الأكثر ذكاء والأكثر كفاءة . وقد تؤكد قيمة الأنسانية والمصلحة العامة على المستوى اللفظى ، فى حين تكون قيمة المادة والمصالح الذاتية هى التى تسير ، فى الواقع ، دفة الأمور ، وهكذا .

من هذا كله ، أى من النظم الفاسدة فى التربية والتنشئة الاجتماعية ، ومن النماذج القيادية المنحرفة ، ومن التناقض السائد بين القيم الاجتماعية فى الثقافة التى يعيش فيها المراهقين أو الشباب ، تتشكل الظروف القاسية التى تجعله ، ولو لفترة ، فى حيرة من أمره فيما يتعلق بهويته ، الحالة التى يمكن تلخيصها فى هذا السؤال : « كيف يحدد اختياراته فى وسط هذا الخضم من التناقضات ؟ » .

وسوف نتناول فيما يلى نوعين من المواقف كنماذج يتضح منها بشكل أكثر اجرائية وأكثر تحديدا ما يتعرض له المراهق بالفعل بين خلط واضطراب قد يؤدى به فى إجماله إلى ما نسميه بأزمة الذاتية .

المواقف الدينية والخلقية :

كلما قرب المراهق من مرحلة الرشد تتسع أمامه بالطبع مجالات التصرف والسلوك لتشمل مواقف وأفرادا أكثر تنوعا وأشد تعقيدا مما كان عليه الأمر من قبل . ويجد المراهق نفسه عندئذ أمام أسئلة ومشكلات لم يسبق له التعرض لها . ويجب عليه ، لكى يجيب عن هذه الأسئلة ، أو يحل هذه المشكلات أن يتخذ قرارات تتضمن أحكاما قيمية معينة ، لم تستقر لديه بعد فى ظل هذه الظروف التى شرحناها .

فقد يطلب أحدهم من زميل له فى الكلية أن يعيره المقال الذى سبق أن قدمه فى مقرر ما ، لكى يقدمه هو الآخر لأستاذ مختلف . وقد توجه إلى فتاة دعوة من زميل لها لمقابلة فى مكان ما . وقد تطلب فتاة من زميلة لها تقيم حفلا فى منزلها بمناسبة عيد ميلادها ، أن تحضر معها صديقا لها . وقد يطلب من بعض الطلبة أن يشترك فى عمل ما ، احتجاجا على قرار أو تأييدا لقضية معينة . وقد يواجه الشاب الذى اغترب عن منزل أسرته ، سعيا وراء التعليم الجامعى ، العديد من المواقف التى تحتاج إلى قرارات تتعلق بممارسة الشعائر الدينية الأسبوعية أو اليومية أو الانتماء إلى أحدى الجماعات الدينية . وقد يدعى مثل هذا الطالب ، من المجموعة التى تعرف عليها حديثا ، إلى القيام بممارسات تتعارض مع تعاليم الأسرة الريفية وتقاليدها المحافظة . لا شك أن المراهق فى كل هذه الحالات قد يقع فريسة لصراع أساسه عدم وجود تحديد واضح لنظام ثابت من القيم يوجهه فى أحكامه وسلوكه . وإلى أن يحل هذا الصراع بطريقة أو بأخرى يظل المراهق يعانى من الخلط والاضطراب فى تحديد دوره فى هذا المجال .

مواقف الدور الجنسى :

ويسهم الدور الجنسى فى أزمة الذاتية أكثر مما يسهم أى دور آخر . ذلك أن الدور الجنسى يتضمن الكثير مما تتضمنه الأدوار الأخرى . فهو يتضمن الكثير من الأحكام الدينية والقيم الخلقية ، كما يتضمن تحديد المهنة ، والدور الأسرى ، والكثير من سمات الشخصية وخصائص السلوك الاجتماعى . وعلى ذلك فإن أى اضطراب فى هذا الدور ينعكس أثره على أزمة الهوية بشكل واضح .

ولكن من أين يأتى هذا الاضطراب فى تحديد الدور الجنسى ؟ إن هذا الدور يكتسب فى مرحلة متقدمة جدا من حياة الإنسان . فحتى صغار الأطفال يستطيعون أن يصنفوا أنفسهم من الناحية الجنسية ، فيجيبون على الفور عندما يسألون عن جنسهم ، « أنا ولد » أو « أنا بنت » . ليس هذا فقط بل أن الطفل فى نفس الوقت يجد أنه يعامل بأعتبار أنه ذكر معاملة تختلف عن معاملة البنت . وتبدأ هذه المعاملة المختلفة ، فى الثقافة التى نعيش فيها بإعطاء الولد اسما مختلفا عن اسم البنت كما قد يحدد لكل منهما نوع مختلف من الملابس والألعاب وطريقة اللعب وغير ذلك .

وتستمر هذه التفرقة طول الحياة ، فيتوقع من الذكر أن يكون : أكثر استقلالية وموضوعية ونشاطا ، أقوى على التنافس ، أكثر مهارة فى المهنة ، منطقيا ، مغامرا ، قادرا على اتخاذ القرارات بسهولة ، واثقا بنفسه ، طموحا ، مستعدا لأن يقود دائما . هذا فى حين تتوقع الثقافة من الأنثى أن تكون على درجة أقل من الرجل فى هذه الصفات . أما من الناحية

الإيجابية فتقيم الثقافة لدى البنت ، بدرجة أكبر ، صفات مثل : الرقة والاحساس بمشاعر الغير واللباقة والتدين ، والأناقة والهدوء والإهتمام بالأدب والفن ، والقدرة على إظهار مشاعر الحنو ؛ على عكس الرجل بالطبع فى هذه النواحى . هذا إلى جانب أنه فى توزيع الاختصاصات فى العمل فإن المتوقع فى الثقافة التقليدية أن يكون مجال المرأة هو المنزل وتربية الأطفال ، فى حين يكون مجال الرّجل العمل خارج المنزل . وحتى إذا شاركت المرأة الرجل فى العمل خارج المنزل فإن هناك أنواعًا من الأعمال يتوقع أن تكون مناسبة لها أكثر من غيرها : كالتدريس والتمريض ، فى حين أن أعمالا كالتعدين والبناء تكون مناسبة أكثر بالنسبة للرجل .

هذا هو الدور الجنسى النمطى لكل من الجنسين كما تحدده الثقافة التقليدية . وقد تصل هذه النمطية فى تحديد الدور الجنسى إلى حد المثالية أحيانا . بمعنى أن الصفات التى تحدد دور كل من الجنسين لا تحظى من الثقافة بمجرد التقدير فحسب ، بل أحيانا لا يعتبر الرجل « رجلا » أو المرأة « امرأة » إذا لم يرتفع إلى المستوى المثالى لتلك الصفات . فسمة « الأنوثة » أو سمة « الذكورة » قد تزول عن الشخص كلية إذا ما غابت عنه صفة من هذه الصفات .

فإذا كان الدور الجنسى واضحا ومحددا فى الثقافة بهذه الدرجة ، وإذا كان الطفل يتعلمه منذ نعومة أظفاره ، فلماذا يعانى المراهقون إذن من « أزمة » فى تحديد الدور الجنسى ؟ الواقع أن الأزمة لا تتعلق بما إذا كان المراهق يعرف أو لا يعرف ما تتوقعه منه الثقافة فى هذا الدور ، فهو يعرف جيدا ما يتوقعه منه الكبار فى أى مجال . ولكن تتعلق الأزمة بطبيعة هذا الدور النمطى ذاته ، أى بما إذا كان المراهق يريد أو لا يريد أن يكون شبيها بذلك النمط . فالازمة إذن أزمة تقييم وليست أزمة معرفة .

فإلى جانب ما تحدده الثقافة التقليدية ، هناك أيضا ما هو مستحدث ، مما قد يستهوى الشباب بشكل أكبر . وهناك ، كذلك ، تأثير جماعة الرفاق . والواقع أن معظم ما يتعلمه الأطفال عن الجنس يتعلموه من الرفاق وليس من الوالدين . وكما سبق أن أشرنا ، هناك أيضا تلك العوامل التى تتصل بنمو المراهق الذاتى ، أى بظروفه الخاصة فى التنشئة الاجتماعية، وما يترتب عليها من تصوره لذاته . فالأطفال الذين ربوا فى بيوت كان فيها كل من الوالد والوالدة يقوم بما هو متوقع منه القيام به تقليديا (أى أن الأم تخصص كل وقتها للبيت وتربية الأطفال ، ويعمل الوالد فى الخارج فقط) ، هؤلاء الأطفال يكون اتجاههم نحو الدور الجنسى مختلفا عن اتجاه أولئك الذين ربوا فى بيوت يعمل فيها كل من الأب والأم فى الخارج ويشاركان فى أعمال المنزل ، حيث يرى الأطفال فى الحالة الأولى أن الدور الجنسى يختلف بالنسبة للذكر عنه بالنسبة للأنثى كل الاختلاف ، فى حين يرى الآخرون أن الدور الجنسى متشابه بالنسبة للجنسين . كذلك فإن البنت التى تشتغل أمها فى الخارج تميل إلى أن تؤهل نفسها لآداء نفس

الدور . والطفل الذى يربى على أساس من الاختلاف بين الولد والبنت ينشأ وقد كون مفهوما عن الدور الجنسى يختلف تماما عن ذلك الذى دعم لديه اتجاه المساواة .

فإذا أضفنا إلى ذلك كله ما يتوقعه كل جنس من الآخر فى هذه المرحلة ؛ ما يتوقعه الولد من البنت وما تتوقعه البنت من الولد ، وما يجول بأحلامهما عن مستقبل هذه العلاقة دون أن يسمح لهما بتحقيقه إلا بعد فترة طويلة من الحرمان لدوافع جديدة قوية ومتدفقة ، وإذا أخذنا فى الاعتبار أيضا طبيعة النمو العقلى للمراهق الذى يبدأ الشك فى الحكمة مما كان يأخذ به قضية مسلمة وهو صغير ، إذا أخذنا كل هذه العوامل فى الاعتبار ، نستطيع أن نقدر ما يمكن أن يقع فيه المراهق من أزمة فيما يتعلق بالدور الجنسى .

فإذا أخذنا البنت التى نشأت على أساس من المساواة بين الجنسين ، والتى أستقر لديها مفهوم عن الدور الجنسى ، لا يختلف كثيرا عند البنت عنه عند الولد . كيف تتعامل فى هذه المرحلة مع الجنس الآخر ؟ هل تعطى لنفسها الحرية فى التحدث والجلوس والخروج معهم وإعطائهم الفرصة فى الإتصال بها فى المنزل واتصالها هى بهم كذلك ، بما يتمشى مع مفهومها عن الدور الجنسى ؟ أم أنها تخشى سوء الفهم فتحرص أكثر على « سمعتها » مما يتنافى مع هذا المفهوم ؟ وهل تستجيب لنداءات الجنس الآخر فى المغامرات العاطفية أم أنها تلتزم بثقة المنزل الذى أعطاها الحرية ، معرضة نفسها بذلك لرفض جماعة الرفاق ؟

وعلى العكس من ذلك إذا أخذنا مثالا للبنت التى ربيت فى الريف على أساس من الثقافة التقليدية من حيث الطاعة العمياء ، والمركز الثانوى بالنسبة للولد ، والتى أكملت بنجاح تعليمها حتى نهاية المرحلة الثانوية متفوقة على أخيها الأكبر . هل تقبل فى هذه المرحلة أن تقعد بالمنزل وتقبل من يفرض عليها للزواج تمشيا مع تصور الدور الجنسى فى الثقافة التقليدية أم ترفض ذلك فى سبيل إرضاء طموحاتها وآمالها وتشككها فى حكمة هذه القيم وعدالتها ؟

وبالنسبة للولد : ما هى الاختيارات التى يقوم بها للتعبير عن نموذج « الذكورة » فى تصوره ؟ عند اختياره للمهنة مثلا ، هل يضع فى أعتباره المركز الاجتماعى دون الالتفات إلى الناحية المادية أم يختار على أساس مقدار ما يدره له هذا العمل أو ذاك من دخل ، ولو كان ذلك على حساب صفة من الصفات التى تدخل ضمن مفهوم الدور التقليدى « للرجولة » ؟ هل يعمل مع أبيه أم يعمل مستقلا ؟ هل يتوفر على الدرس والتحصيل لإرضاء قيمه الذاتية ، أم يستجيب لجماعة الرفاق التى تدعوه الى المغامرات العاطفية ؟ هل يختار الزوجة على أساس من الارتباط العاطفى ، أم على أساس من المصلحة الذاتية ، أم على أساس ما تختاره له الأسرة ؟ وهل يختارها ربة بيت أم مشاركة له فى حياته العملية حتى تساعده فى الدخل ؟

ليست هذه سوى نماذج قليلة جدا لما قد يقع فيه المراهق من بلبلة واضطراب فيما يتعلق بالدور الجنسى ، ولكنه كاف لتوضيح أثر التناقضات التى يعيش فيها المراهق ، والتى تجعل من الصعب عليه تحديد هويته من خلال تحديده للأدوار التى عليه أن يقوم بها راشدا .

على أن الحصر الشامل لجميع الحالات التى يواجه فيها المراهق تحديد هويته ، يقتضى منا أن نقرر أن بعض هذه الحالات لا يكون بهذه الدرجة من الصعوبة وإن كان فى تقديرنا أن الحالات الصعبة هى التى تشكل الأغلبية . ولكن على أى حال فإن عرض جميع النماذج الثقافية التى يتعرض لها المراهق قد يكون له فائدة أخرى وهى أنه يضع أمام اعيننا العوامل الفارقة التى تعتبر من الأهمية بمكان كبير فى تفسير الظواهر المتعلقة بتحديد الهوية .

فروق فردية :

هناك من المراهقين من يتخذ قرارا ، فى مرحلة مبكرة ، بأنه سيتبع نفس الخط الذى يريده له آباؤه وأجداده دون أن يشك فى هذا القرار لحظة واحدة ، سواء من حيث ما إذا كان ذلك يتفق مع إمكاناته أم لا يتفق ، أو من حيث أنه يساعد على نمو شخصيته فى المستقبل أو لا يساعد . ويكون هذا غالبا بناءعلى ضغط أو تخطيط متسلط من ناحية الوالدين بأن « الولد لابد وأن يعد نفسه كى يتولى تجارة أبيه من بعده » ، أو أنه « سيكون مثل عمه مهندسا ناجحا » أو ما إلى ذلك ، وقد يكون القرار مبنيا على معايير الأسرة والأصدقاء ، كما هو الحال بالنسبة لأولئك الذين يسيرون دون تردد فى التعليم التقليدى ، ثم الوظيفة ، كما فعل أباؤهم وكما يفعل أصدقاؤهم .

وقد تبين من الدراسات أن أبناء الطبقات الأقل حظا من الناحية الاجتماعية الاقتصادية غالبا ما يحددون هويتهم المهنية ويتحملون مسئولية العمل ، سواء داخل المنزل أو خارجه ، فى مرحلة مبكرة ، نسبيا ، عما يفعل أولئك الذين يأتون من أسر أكثر حظا من الناحية الاقتصادية والاجتماعية . فقد اتضح من بحث عن طموح الوالدين بالنسبة لمستقبل أبنائهم أن آباء الطبقة الدنيا يغلب على إجابتهم على السؤال : « أى تعليم وأى مهنة تريدها لابنك ؟ » « أى تعليم على حسب مقدرته » أو « أى صنعة يأكل منها عيش » أما البنت فغالبا ما يكون مستقبلها فى هذه الطبقات محددا بمنزل الزوجية . هذا فى حين أن أبناء الطبقة الوسطى كانت الأغلبية العظمى من الآباء تحدد لهم مستقبلا ، التعليم الجامعى ، والعمل فى أى مهنة من المهن الراقية : طبيب ، مهندس .... الخ (عماد اسماعيل ، نجيب اسكندر ، رشدى منصور ١٩٧٩) .

على أن هناك من الأفراد ، وبصرف النظر عن الوضع الطبقى لهم ، من يضطر إلى الوصول إلى قرار نهائى فى تحديد ذواتهم ، مبكرا أيضا ، ولكن تحت الحاح مطالب خارجية

طارئة ، أو لمجرد النضج المبكر ، فموت الوالد أو تقاعده ، واضطرار الولد لتحمل مسئوليات الأسرة فى وقت مبكر ، أو قرار البنت أن تتزوج وتنجب أطفالا ، أو عدم القدرة على الاستمرار فى التعليم العالى أو الجامعى ، كل ذلك قد يؤدى بالمراهق إلى تحديد ذاتيته فى وقت مبكر نسبيا . كذلك قد يؤدى الى نفس النتيجة مجرد الشعور بالنضج ، والرغبة فى إنهاء مرحلة الطفولة والوصول إلى مرحلة الرشد مبكرا ، كما قد يحدث عندما يختار البعض العمل دون إتمام التعليم ، أو احتراف هواية كان قد أتقنها وتعلق بها .

وهناك ظروف أخرى تتحدد فيها الذاتية مبكرا أيضا ، ولكن بطريقة سلبية . ذلك أن التوقعات والمطالب الثقافية قد تميز المراهق بصورة محددة عن الذات حقا ، وإن كانت مخالفة تماما للقيم الثقافية السائدة فى المجتمع . فأحيانا ما يطلق مجتمع الكبار على المراهق نعوتا بأنه « فاشل » أو « جانح » أو « عديم النفع » أو « متشرد » . فإذا ما انعدم أمامه أى بصيص من أمل فى النجاح أو فى تقديم خدمة للمجتمع ، فقد يقبل المراهق هذه النعوت بالفعل على أنها تحديد لذاته ، ومن ثم يستمر فى السلوك بطرق تدعم هذا التحديد وتثبت صحته .

ظروف أخرى قد تساعد على تحديد الهوية بطريقة سلبية ، تلك هى التى يتوحد فيها المراهق توحدا تاما مع شخصية عطوفة ومحبة ، وإن كانت لا تلقى التقدير لا من ناحية الأسرة ولا من ناحية المجتمع . فالخال الحنون المدمن على شرب الخمر ، أو الأب الذكى المبدع الذى ارتكب حادث انتحار ، قد يشكل نموذجا قويا للذات يشتق منه المراهق الكثير من تلك الصفات غير المرغوب فيها .

على أن الارتباط بتحديد مبكر للهوية وخاصة الهوية المهنية ، التى قد تفرض على الفرد من الخارج ، قد ينفصم بعد فترة من الالتزام به ، عندما يتضح عدم اشباعه للآمال أو الكفاءة أو الطموحات التى كان الفرد قد عاشها أو أعدها لنفسه . وهناك أمثلة كثيرة لذلك : فالطبيب الذى يترك مهنة الطب للكتابة ، والفنان أو العالم الذى يهجر الفن أو العلم للاشتغال بالأعمال الحرة ، والموظف الذى يترك وظيفته للاشتغال بالأعمال المالية ، كل هذه أمثلة لفصم الارتباط بتحديد مبكر للهوية ، مما يكون قد فرض على الشخص بشكل أو بآخر دون مناقشة أو تفكير ، كما سبق أن أشرنا . وهناك أمثلة مشهوره لمثل هذا الفصم فبرناردشو Bernard Show مثلا ترك العمل الحر إلى الكتابة وهو فى سن العشرين من عمره ، وواطسن Watson (J. B) ترك علم النفس ، بعد أن وضع النظرية السلوكية ، إلى الاعمال المالية ، وتوفيق الحكيم ترك العمل القضائى الذى كان قد فرضه عليه والده ، إلى الاشتغال بالفن ، وغير ذلك من الأمثلة كثير .

وإلى جانب هذه الفروق فى التبكير بتحديد الهوية هناك أيضا فروق بين الجنسين . فقد وجد أن البنين يميلون إلى تحديد هويتهم فى مرحلة مبكرة عما تفعل البنات . كذلك وجد أن البنين يحددون هويتهم بشكل أساسى حول المهنة ، فى حين أن البنات يحددون هويتهم بشكل أساسى حول النجاح فى إقامة العلاقات الانسانية ، وخاصة منها العلاقات العاطفية . ولعل هذا يتمشى إلى حد كبير مع القيم السائدة فى المجتمع الذى لا يزال يميز بين الدور الذى يقوم على أساسه هوية الذكر والدور الذى يقوم على أساسه هوية الانثى (Douvan & Adleson, 1966).

فى مواجهة الأزمة :

من تحديد واضح للهوية إلى التشتت والانتشار والانحراف :

فى أثناء محاولة الوصول إلى تحديد الذاتية يعانى الفرد ، كما سبق أن رأينا ، فترات من الاضطرابات والانهباط . ذلك أن عملية التوفيق بين جميع عناصر الخبرات التى اكتسبها الفرد ، فى تحديد واضح متكامل للذات ، لا بد أن يحتاج إلى وقت وجهد . وعلى ذلك فإننا نتوقع أن يعانى المراهق من فترات يكون فيها مشغولا بذاته ، أو منعزلا منزويا ، أو يائسا ، إذ يكون فى مثل هذه الفترات أشبه بالطفل الذى يقف حائرا أمام صورة متقطعة عليه أن يعيد تنظيمها ، بعد أن تناثرت أجزاؤها أو وضعت فى مكان غير مكانها .

لذلك كله فإن المراهق ، حتى إذا ما وصل إلى تحديد واضح للذاتية ، فإنه لا يصل إليه قبل أن يكون قد مر بخلط وبلبلة كبيرة بالنسبة للأدوار التى عليه أن يقوم بها . على أنه لنفس الأسباب التى قد تؤدى به البلبلة والخلط فى تحديد الهوية ، يعمل المراهق جاهدًا لتحديد ذاتيته . فهناك مطالب المجتمع من ناحية ، وحاجته هو إلى ذلك التحديد من ناحية أخرى ففى مجتمعاتنا تلح المطالب على المراهق بضرورة التعليم والزواج والعمل وتكوين الأسرة والخدمة العسكرية وغيرها . هذه المطالب لا تكون لفئة دون أخرى بل هى مطالب لنفس الجماعات من الناس ، وأحيانا ما تكون هذه المطالب محددة حتى من حيث التوقيت . والواقع أن معظم المراهقين يكونون مستعدين لتقبل هذه المطالب ويأخذون فى إعداد أنفسهم للقيام باختياراتهم الخاصة بشأنها ، بحيث ينتهى بهم الأمر إلى تحديد خصائص ذواتهم أو سمات شخصياتهم على أحسن وجه ممكن ، من وجهة نظرهم بالطبع . ويتم هذا عن طريق إحداث التكامل بين مطالب المجتمع وتوقعاته من ناحية وبين اختبارات المراهق الخاصة من ناحية أخرى . فإذا نجح المراهق فى إحداث هذا التكامل بدرجة أو بأخرى ، فإن معنى ذلك أنه قد نجح فى القيام بتحديد ايجابى لهويته . وبذلك يستطيع أن يقوم بدور الراشد ، بدرجة أو أخرى من درجات التوافق .

على أن الخطورة كل الخطورة هى فى ألا ينجح المراهق فى تحديد هويته بهذا الشكل الإيجابى فى الوقت المناسب ، وأن تنتهى به الأزمة إلى استمرار الشعور بالتشتت والانتشار وعدم التحديد . إن مثل هذه النتيجة السلبية تعنى أن الفرد لا يستطيع أن يرسو على تحديد مرض لذاتيته ، تحديد يتضمن قدرته على تجميع العوامل المتعددة المتعلقة بمطالب المجتمع ، وطموحاته الفردية ، وتوحداته الماضية ، وآماله وتصوراته لأدواره المستقبلية ، فى صورة موحدة عن الذات .

ولكن لماذا ينجح بعض المراهقين فى تحديد هويتهم ، ولو بعد حين ، فى حين يفشل البعض الآخر فى ذلك ؟ . لا شك أن هناك عوامل فارقة ، تؤدى إلى هذه النتيجة . ولا شك أيضا فى أن هذه العوامل ، أو بعضها على الاقل ، يتصل بالظروف البيئية والعائلية وظروف التنشئة الاجتماعية التى أتى منها المراهقون . والأمر فى حاجة إلى دراسات عملية متعمقة للوصول إلى تحديد دقيق لهذه المتغيرات . ليس هذا فقط بل إن النتائج الخطيرة التى يمكن أن تترتب على هذا الموقف من التشتت والانتشار ، تجعل هذه الحاجة ملحة إذا أردنا أن نعالج ذلك الموضوع علاجا جذريا وليس فقط علاجا موقفيا .

وبالامكان ، انتظارا لما تسفر عنه هذه البحوث ، أن نورد هنا بعض الأسباب التى قد ترجع إليها هذه الظاهرة . فقد يكون ذلك راجعا إلى انعدام ثقة المراهق فى قدرته على اتخاذ قرارات . أو قد يكون راجعا إلى وجود تعارض قوى بين القيم التى ربى عليها ، والقيم السائدة فى المجتمع التى يرفضها رفضا تاما . وقد يحدث ذلك على وجه الأخص بالنسبة للرافضين للتحديث ممن يأتون من الريف أو البادية أو الأماكن النائية . وقد يكون ذلك ، أيضا ، راجعا إلى التناقض الشديد الذى يشعر به المراهق بين قدرته وكفاءته ، خاصة إذا كان على درجة عالية من الذكاء والكفاءة ، وبين ما يتطلبه الوصول إلى مكانة مرموقة فى المجتمع ، من مهارات أخرى لا يتقنها المراهق ولا يستطيع أن يتقبلها . كل هذه فروض فى حاجة إلى تحقيق .

وأيا كان السبب ، فإن مثل هذا الموقف من التشتت والانتشار وعدم القدرة على تحديد الهوية ، يثير عند الفرد حالة قلق شديد . ذلك أن الفرد فى هذه الحالة يكون واقعا تحت تأثير الخوف الشديد من عدم القدرة على التحكم فى ذاته أو السيطرة عليها وعلى مستقبله .

التجريب :

ولإزالة هذا الخوف ، قد يلجأ المراهق إلى تجريب الأدوار التى سيقوم بها فيما بعد . وهو عندما يفعل ذلك فإنما يفعله دون قصد أو وعى أو دراسة تامة للهدف الذى يرمى إليه من وراء ذلك التجريب . وبعبارة أخرى فإنه لا يتخذ موقف المفكر فى مستقبله بوعى ،

فيقارن أو يوازن بين الأمور أو يستشير من حوله ، ثم يخرج من ذلك كله بحكم مبنى على عملية تفكير (تحليل النتائج المترتبة على كل احتمال ، ثم اختيار فى النهاية مبنى على هذا التحليل) . على العكس فإنه يفعل ذلك عن طريق السلوك العشوائى المبنى على الصدف والتخبط .

ففى أثناء محاولاته لتحديد الدور المهنى ، مثلا ، قد يجرب أنواعا من التعليم الجامعى (إذا سمح نظام التعليم بذلك) ، أو يجرب بعد ذلك أنواعا من الأعمال ويظل ينتقل بين عمل وآخر ، أو قد يستغرق فى القراءة أو فى احلام اليقظة وهكذا . وفى الدور الجنسى قد يظل يتردد بين الأقدام على الزواج والإحجام عنه أو تأجيله . وقد يكرر الدخول فى علاقات مع أفراد متنوعين من الجنس الآخر واجدا فى ذلك فرصة لكى يعرض نفسه فى كل مرة بشكل مختلف ، إذ لا يستطيع أن يستقر على تحديد واضح للسمات التى يختارها باعتباره ذكرا أو أنثى . وهكذا فيما يتعلق بباقى الادوار .

فإذا لم تسفر هذه المحاولات التجريبية عن خروج المراهق ، بتحديد واضح لهويته ، واستمر عند هذه المرحلة من التشتت والانتشار ، فإن المراهق ، الذى لا يستطيع عندئذ أن يحتمل القلق والتوتر الناشئين عن مثل هذه الحالة . وقد يلجأ ، للتخفف منهما ، إلى أسلوب أو آخر من الأساليب اللاتوافقية . وسوف نتناول فى هذا الصدد أسلوبين من هذه الاساليب ، كثر الكلام عنهما أخيرا ، كما زاد انتشارهما بشكل واضح . هذا أن الأسلوبين اللاتوافقيين هما : « الاغتراب » و « التطرف » ، وبالرغم من أن كلا الأسلوبين يعتبر نتيجة لما يمر به المراهق من ثورة داخلية ، ومن شعور بعدم الرضا عن الأوضاع الاجتماعية ، إلا أنهما يختلفان من حيث طريقة التعبير عن هذه الثورة وعدم الرضا . ففى حين أن المغتربين يوجهون اهتمامهم على وجه الأخص إلى الداخل ، نجد أن المتطرفين يوجهون أهتمامهم إلى الخارج ، وفى حين أن المغتربين يعنيهم بالدرجة الأولى العلاقات الإنسانية الشخصية والنمو الذاتى ، نجد أن المتطرفين يعنيهم بالدرجة الأولى النظام الاجتماعى والقضايا السياسية أو الدينية .

لقد أجرى العديد من الأبحاث فى العالم الغربى لمعرفة العوامل التى تحدد اتجاه المراهق إلى هذه الناحية أو تلك ، ووجد أن الخلفية البيئية وظروف التنشئة الاجتماعية وعوامل شخصية أخرى لها علاقة كبيرة فى هذا المجال . على أننا لا نستطيع أن نعمم هنا نتائج هذه الابحاث على بيئتنا المحلية . ولا شك أننا فى أشد الحاجة إلى أبحاث ميدانية تعطينا المؤشرات الصادقة فى هذا الصدد . على أن الذى يعنينا الآن هو أن نتناول هاتين الظاهرتين : الاغتراب والتطرف ، كنتيجتين محتملين لظروف الاستطالة فى فترة المراهقة ، ولعدم قدرة المراهق على الخروج من هذه المرحلة لسبب أو لآخر من الأسباب التى سبق ذكرها ؛ وذلك دون اغفال بعض التفاصيل والظروف الهامة فى كل حالة على حدة .

الاغتراب :

وجد بالبحث أن المراهقين الذين يمكن أن نصنفهم فى فئة المغتربين هم أولئك الذين يشعرون باليأس من أصلاح الأمور ، والغضب من مظاهر الادعاء والتظاهر ، ورفض هذه المظاهر . كذلك فهم يشعرون بالاحباط ونفاذ الصبر وعدم القدرة على احتمال المظاهر المادية للمدنية الحديثة .

فلقد وجد كينستون (Keniston, 1968) فى بحث أجرى فيه مقارنة بين ثلاث مجموعات : مجموعة تعانى بشدة من الاغتراب ، ومجموعة لا يبدو لديها أية علامات للاغتراب ، ومجموعة ثالثة بين بين ، أن المجموعة التى تعانى من الاغتراب تتميز عن غيرها من المجموعتين الأخريين بالاتجاهات العامة الآتية : عدم الثقة فى الطبيعة الإنسانية ، الخوف من الصداقة الحميمة أو التعلق بالآخرين ، اتجاه سلبى نحو الثقافة بشكل عام ، اتجاه سلبى نحو أى تورط أو التزام ، النظرة العامة إلى الحياة بمنظار أسود على اعتبار أنها شيء لا معنى له ، الانعزالية ، قيام الأخلاق على أساس وجهة نظر ذاتية عفوية .

أما التعبير الصريح عن هذه المشاعر فهو إظهار المرارة والغضب والسخرية اللاذعة والازدراء والاحتقار . ولكن بالرغم من هذه الدرجة العالية فى السلبية من الأمور ، إلا أن المغتربين يؤكدون ، بشكل مضمون وخفى ، على أهمية القيمة الإيجابية للعاطفة أو الشعور ، وكذلك على أهمية الاتصال بين الناس ، كما أنهم يظهرون بشكل أو بآخر حاجتهم إلى التعبير عن ذواتهم وعن خبرتهم فى الحياة . هذا التناقض – كما سنراه فى عدة مظاهر أخرى – هو أساس الحياة الوجدانية عند المغترب . نراه أيضا فى أسلوب حياته بشكل عام ؛ فالمغترب لا يختلف كثيرا فى أسلوب حياته عن غيره ، على الأقل على المستوى السطحى ، ومع ذلك فإن هناك فروقا هامة فى هذه الناحية بين المغترب وغيره . فالمغترب يتميز بالتحمس الشديد للأمور الفكرية ، ويندمج بشدة فى الأهتمامات العقلية المعرفية . إلا أنه فى المواقف الاجتماعية يتجنب دائما مراكز المسئولية ويقتصر عمله فى هذه المواقف دائما على القيام بدور المراقب المنفصل ، غير المندمج مع الجماعة . أما فى نواحى العلاقات الشخصية فأنه بالقدر الذى يكون به تواقا إلى إقامتها ، بالقدر الذى يكون به حذرا منها .

باختصار إذن فإن المغتربين يجمعون ما بين الرغبة الجامحة فى التقارب وتكوين علاقات حميمة وثيقة بالآخرين ، وبين الخوف من مثل هذه العلاقات . أو بمعنى آخر ، فبالرغم من أنهم يريدون ، وبشدة ، أن يشعروا بالانتماء إلى جماعة ، فإنهم يشعرون باستمرار بأنهم غير مرتاحين ، حتى ولو وجدوا فى جماعة .

إن هذه الحالة ليست غير شائعة وفى بداية المراهقة – حيث يكون المراهق لأسباب اجتماعية وثقافية سبقت الإشارة إليها ، مشغولا إلى أبعد حد بمشاعره وأفكاره الخاصة . وفى هذه الحالة قد ينعزل عن التفاعل الاجتماعى ، ويشعر بأنه لا يرغب فى أن يشرك الآخرين فيما يعانيه من قابلية للتجريح فى نواحى النمو الجسمى والعقلى والاجتماعى . وبهذا المعنى فمن الممكن القول بأن معظم المراهقين فى الثقافة التقليدية التى نعيش فيها ، يشعرون بشئ من الوحدة أو التفرد والعزلة التى يتضمنها معنى الاغتراب . وسوف نشير إلى هذا الشعور عند الكلام عن النمو الاجتماعى للمراهق . فحتى مع الرفاق يكون هناك باستمرار نوع من التحفظ والحرص فيما يتعلق بمشاركة الآخرين فى المشاعر والهموم ، خوفا من النبذ أو التجريح أوالتحقير . إن مثل هذا الموقف الذى يتخذه المراهق فى علاقاته الشخصية ، والذى يتسم بشيء من « البرود » ، أو الظهور بمظهر الشخص المتماسك (وليس المتهالك) ، لهو أشبه « برد الفعل » Reaction Formation فى مفهوم التحليل النفسى . بعبارة أخرى ، فإن أزمة الانتماء أو الشعور بالاغتراب عند المراهق فى المرحلة المبكرة ، هى نوع من الحلول للصراع بين ما يتطلع إليه المراهق من الجماعة ، وما يخشى أن يتعرض له من رفض لسبب أو لآخر ، وهميا كان أم واقعيا . وهذا الموقف الصراعى بدوره ، ليس إلا نتيجة للحساسية الزائدة نحو الذات والتمركز حولها فى هذه المرحلة .

وقد يتفاقم هذا الموقف بشكل أكبر إذا ما تدخل الكبير بطريقة غير موفقة . فقد يضطر المراهق أن يقصر علاقاته بجماعة معينة محدودة ، فى حين لا تتقبله هذه الجماعة . وقد يبحث المراهق عن الجماعة التى تشبع حاجاته الذاتية ، فلا يجد واحدة منها يمكن أن تؤدى هذه الوظيفة . وقد تغلق الجماعات المختلفة أبوابها فى وجه المراهق . فى كل حالة من هذه الحالات قد لا ينجح المراهق فى أن يصبح عضوا فى جماعة بالمرة ، بل قد يصبح بالتدريج منعزلا لا يجد أى جماعة تقبله فى المجتمع .

على أننا يجب أن نؤكد مرة أخرى على أن هذا الموقف بالنسبة للمراهق فى بداية المرحلة يعتبر موقفا عاديا جدا ، وأن الحل الإيجابى لهذه الأزمة هو الحل الأكثر شيوعا من الحل السلبى . وربما كانت هذه هى الحالة الوحيدة التى يقع فيها المراهق فى أزمة مع جماعة الرفاق وليس مع الكبار . على أننا لا ننكر فى الوقت نفسه أن هناك حالات تفشل فى حل هذه الأزمة . ويتوقع عالم مثل « كينستون » ، الذى سبقت الإشارة إلى أبحاثه ، أن الظروف التى تساعد على استمرار هذه الازمة وعدم قدرة المراهق على تجاوزها ، لن تزول قريبا ؛ وبالتالى فإننا نتوقع ازديادا فى حالات الشعور بالاغتراب عند الشباب .

فطالما بقيت فترة الإعداد لمرحلة الرشد فى المجتمع الصناعى المتطور على هذه الدرجة من الطول ، وطالما ظل الشباب فى هذه الفترة معزولا فى كلياته أو فى دراساته العليا أو المهنية

انعزالا يجعله بعيدا كل البعد عن المشاركة فى الحياة العامة أو فى تقرير المصير ، وطالما ظل دور الشباب فى المجتمع أقرب إلى السلبية منه إلى الإيجابية ، أقرب إلى الانعزال منه إلى المشاركة والانتماء ، وطالما بقيت مشاعر الإحباط الناجمة عن تأجيل أشباع حاجات اساسية كالزواج والاستقلال وغير ذلك ، طالما ظلت كل هذه الظروف قائمة ، فسوف تتكون باستمرار مجموعة من الشباب الموهوب الحساس الذى يشعر أنه منبوذ بدرجة لا يستطيع معها أن يقاوم الشعور بالاغتراب .

عضوية الجماعات المتطرفة :

وقد يلجأ المراهق إلى حل الأزمة عن طريق عكس السابق تماما ، وهو طريق الانتماء إلى إحدى الجماعات السياسية أو الدينية المتطرفة . وعادة ما يكون نشاط هذه الجماعة موجها نحو محاولة إحداث تغييرات جذرية فى الممارسات التقليدية ، أو نحو التورط فى تغيير النظام القائم ، عن طريق استخدام العنف . وتؤدى العضوية فى هذه الجماعات إلى إزالة القلق عند المراهق ، عن طريق الشعور بالتوحد مع جماعة منظمة لها أهداف واضحة ونظام قيمى محدد ، وإن كان موجها توجيها هداما وليس بناء .

ويجذب المراهق نحو هذه الجماعات ، ويدعم استمراره فى التعلق بها ، التوجيه الثورى لمثل هذه الجماعات . ذلك أن المراهق الذى لم ينجح فى تحديد هويته ، يجد فى هذا التوجيه تغذية لموقفه الرافض أساسا للأدوار الاجتماعية القائمة ، أو على الأقل لوقوفه موقف اللامبالاة وعدم التقبل الذى أشرنا إليه سابقا . كذلك قد تتيح هذه العضوية الفرصة للمراهق لتجريب القيام بدور القادة فى النواحى السياسية أو الدينية فتسمح له بممارسة توحده القديم مع إحدى الشخصيات ذات الزعامة فى أحد هذين المجالين . ثم هى فى النهاية تقدم له متنفسا تمتص انفعالاته واحباطاته الناتجة عن عدم قدرته على الوصول إلى قرار ، حيث يصبح الطريق مفتوحا عند ذلك أمام العنف .

وقد تقوم هذه الجمعيات من ناحيتها بعوامل جذب أخرى تتفق ووضع المراهق من حيث حاجته إلى بعض المدعمات الضرورية الأخرى إلى جانب حاجته إلى « المرساة » التى يضع عليها قدميه . استمع إلى هذه الفتاة تتحدث عن الأساليب التى تتخذها هذه الجمعيات بهذا الصدد . « عندما التحقت بكلية العلوم أرسلت إلىّ جمعية .... رسالة يعرضون فيها علىّ كل التسهيلات الممكنة ، فاقترحوا على سبيل المثال توفير وسيلة للانتقال ، وإعداد المحاضرات المطبوعة على الآلة الكاتبة ، وفى بعض الأحيان كانوا يعرضون تقديم الزى أيضا فى وقت ترتفع فيه أسعار كل شىء ، وبالمقابل يطلب هؤلاء الاستماع إلى خطبهم التى تدعوا إلى نبذ كل ما هو قائم والعودة إلى طريق الخلاص » .

باختصار إذن قد يجد المراهق أن عضوية مثل هذه الجماعات يوفر له إشباعا لحاجات أساسية لا غنى له عنها . فهى توفر له ، أولا ، حاجته إلى الانتماء وتزيل عنده الشعور بالاغتراب الذى قد يعانى منه فى مجتمعه ، وهى توفر له ، ثانيا ، إطارا مرجعيا محددا وواضحا فى الوقت الذى يكون فيه شاعرا « بالضياع » كنتيجة لفقدان السيطرة على الذات أو التحكم فى المستقبل ، وهى ، ثالثا ، تشجع لديه الثورة على الأوضاع القائمة والرفض للأدوار التى لا يستطيع ، أو لا يملك ، أن يحدد ذاتيته فى أحد منها . وتكون النتيجة فى النهاية هى تدعيم بقائه فيها وصعوبة التخلى عنها . ويؤدى هذا بدوره إلى تأكيد النظرة الضيقة إلى التركيب الاجتماعى وتفسير مشكلاته . ذلك أن المراهق الذى تكون لديه قابلية شديدة للتأثر – كما سبق أن أوضحنا – والذى تكون لديه فى نفس الوقت نظرة ساذجة لخريطة التركيب الاجتماعى ، قد يخسر الكثير فيما يتعلق بنمو قدراته المعرفية فى مقابل حل مشكلاته الأنفعالية عن طريق عضويته فى مثل هذه الجماعات . إن مثل هذه العضوية تباعد بين المراهق وبين الفرص المتاحة له لاختبار الحقائق ، والوقوف على أرض الواقع فى المجتمع الذى يعيش فيه . وبالتالى فإنه يأخذ أكثر فأكثر فى الاقتراب من حالات الهذاء والاضطرابات العقلية الأخرى القائمة على أساس من الانفصال عن الواقع . ولعل ذلك يفسر لنا حالات الهوس أو التبلد العاطفى أو التعصب الأعمى الذى يلاحظ عند أعضاء هذه الجماعات .

وقد يمعن بعض هذه الجماعات فى البعد عن الواقع الاجتماعى بالهجرة إلى بعض الأماكن النائية والعيش معا هناك . ويتضمن هذا منتهى الرفض للأوضاع القائمة ، كما يتضمن أيضا منتهى التقليل من الفرص المتاحة لاختبار الحقائق والوقوف على أرض الواقع .

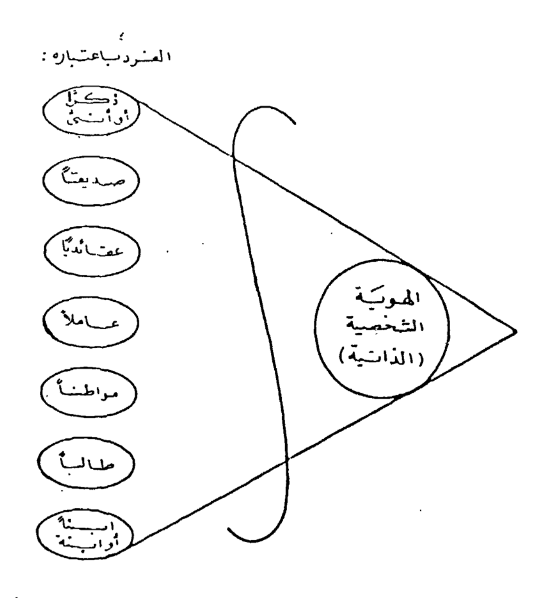
وهكذا ، كنتيجة لفشل المراهق فى تحديد أدواره المستقبلة ، قد يزداد لديه الشعور بالقلق والاحباط والغضب وعدم الرضا ، وقد يلجأ لذلك بطريقة عصابية إلى إزالة هذه التوترات عن طريق اللجوء إلى أساليب انحرافية : عدوانية أو انسحابية ، بحيث نجد أنفسنا فى النهاية أمام قطاع كبير من المراهقين الذين يضلون الطريق فى أثناء البحث عن هوية لهم ، تحت ظروف تغيب فيها الرؤية التى يمكن أن تقودهم إلى الطريق السوى .

خلاصة :

بوصول الفرد إلى مرحلة المراهقة يبدأ – ضمن مراجعته لجميع الأمور والأحكام التى كان يأخذ بها كقضية مسلمة فى الماضى – يبدأ فى التفكير فى ذاته والاهتمام بتحديد الصفات أو الخصائص التى تتميز بها هذه الذات . والصفات التى يبحث عنها المراهق فى هذا المجال ، هى تلك التى ترضى تقديره لذاته دون أن تغترب به اغترابا جذريا عن البيئة الاجتماعية التى يعيش فيها . إن تحديد هذه الصفات هى الأرض الصلبة التى يقف عليها المراهق استعدادا للقيام بأدوار الراشد .

بعبارة أخرى فإن المراهق فى سبيله إلى تحديد ذاتيته (أو هويته) عليه أن يحدث تكاملا بين ١ – ما اكتسبه فى الماضى من توحد مع قيم وأفراد وجماعات معينة ، ٢ – النظام القيمى الراهن ، ٣ – أهدافه وطموحاته وتطلعاته للمستقبل . ولا يتم إحداث هذا التكامل غالبا إلا بعد فترة من التساؤل والشك وإعادة التقييم والتجريب ، يمر فيها المراهق بتجربة مليئة بالمعاناة والبطولة فى نفس الوقت ،وهو ما نسمية « بأزمة الهوية » .

على أن جهود المراهق فى سبيل تحديد ذاتيته ومحاولاته فى هذا الاتجاه ، قد تقوده – لسوء الحظ وبسبب ظروف متعددة ومعقدة – إلى التردى فى منزلقات لاتوافقية كالاغتراب ، والتبلد وعدم الاكتراث ، والانتماء إلى جماعات متطرفة ، وهجران المجتمع كله ... إلى أخره وفيما يلى شكل توضيحى يبين كيف تحدد الذاتية بناء على تحديد سابق للادوار الاجتماعية التى يقوم بها الفرد .



شكل ٧ ـ ١ : تتحدد الهوية من خلال احداث التكامل بين أدوار مسبقة التحديد (معدل عن كتاب)

Newman and Newman. Development through life.
The Dorsey Press ILL. U. S. A. 1979.

الفصل الثانى والعشرون

المراهق من الناحية البيولوجية

* مقدمة .
* النمو الجسمى .
* النمو الجنسى .
* الفروق الفردية فى النمو الجنسى .
* النمو الجسمى والجنسى وعلاقته بنواحى النمو الاخرى
* خلاصة .

المراهق مِنَ النّاحِيَةِ البيُولُوجيَّة

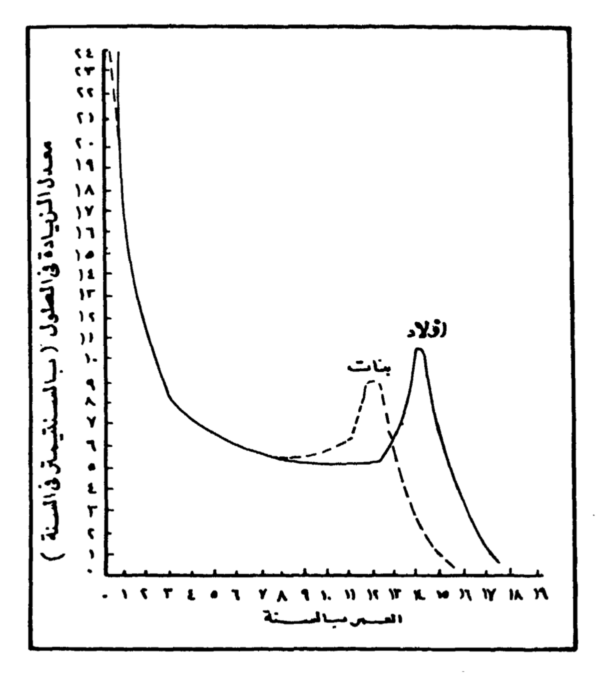
مقدمـــة :

سبق أن عرفنا المراهقة من الناحية البيولوجية بأنها الفترة التى تبدأ من البلوغ وتنتهى بالنضج ، وتشير كلمة البلوغ إلى التغيرات الفسيولوجية التى تبدأ فى هذه الفترة وخاصة فى الجهاز التناسلى . هذه التغيرات الفسيولوجية ، وكذلك ما يصاحبها من طفرة فى النمو الجسمى ، هى ما يميز المراهقة من الناحية البيولوجية التى هى موضوع هذا الفصل .

النمو الجسمى :

توضح منحنيات التغير فى الطول والوزن (كما لا يغيب عن الملاحظة العادية طبعًا) ، أن المراهقين ينمون نموًا سريعًا جدًا فى هاتين الناحيتين فى الفترة الأولى من المراهقة ، فقد يجد ولد عمره ثلاث عشرة سنة أنه ينمو بنفس السرعة التى كان ينمو بها عندما كان عمره سنتين .

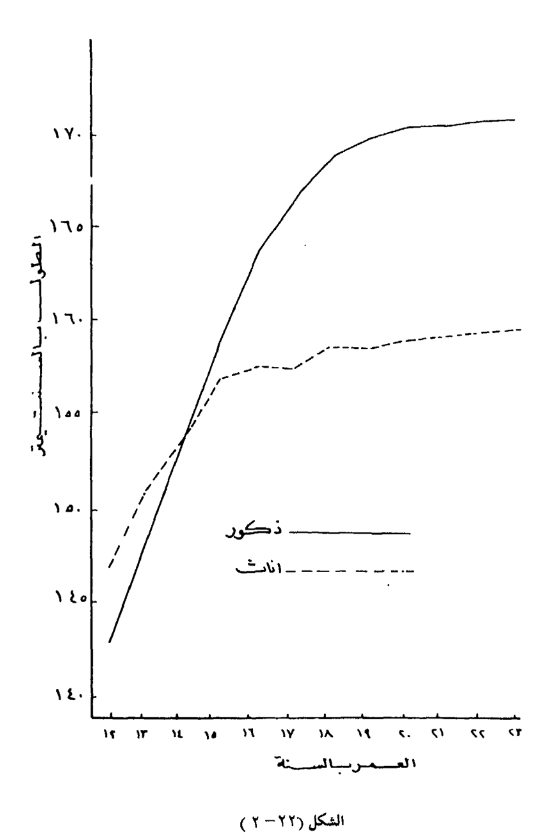
وهناك فروق بين البنين والبنات ، ليس فقط من حيث مقدار النمو الذى يتم عند البلوغ ، بل أيضًا من حيث بداية هذا النمو ، أى من حيث السن الذى تبدأ عنده هذه الطفرة فى النمو . ففى حين يبدأ عند البنت فى العاشرة والنصف تقريبًا ويصل المعدل إلى أقصاه فى سن الثانية عشر ، نجد أن الولد يتأخر سنتين على الأقل فى البداية . والبنات على وجه العموم أقصر من البنين ، ولكن بسبب هذا التأخير فى بداية الطفرة عند الولد ، فإن البنت التى يصل عمرها إحدى عشرة سنة قد تكون أطول من معظم الأولاد الذين هم فى مثل سنها . إلا أن الولد يعود مرة أخرى ليفوق معظم البنات الذين هم فى سنه فى كل من الطول والوزن ، وذلك عندما يصل إلى سن الرابعة عشرة تقريبًا . (انظر الاشكال ٢٢ – ١ ، ٢٢ ، ٢٣– ٣) .



الشكل (٢٢ - ١)

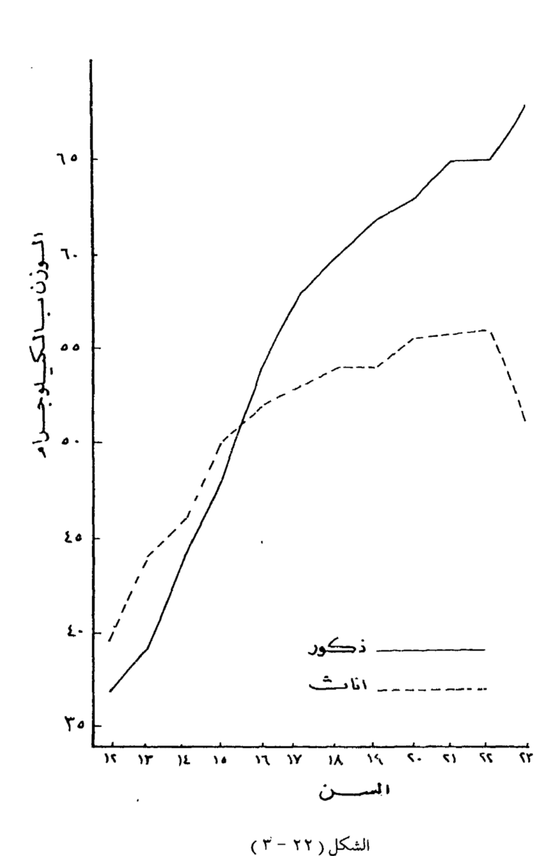
يبين المنحنى النمطي لمعدل النمو عند كل من البنت والولد من الميلاد حتى نهاية المراهقة (عن تانر وهويتهوس وتاكاشي) .

(Tanner, J. M., Whitehouse, R.H., & Takaisht, M. Standards from birth to maturity for height velocity and weight velocith. British children 1965. Archives of Disease in childhood. 1966, 41, 454-471. 613-633) .



الشكل (٢٢ – ٢)

يبين المنحنى النمطى لمعدل النمو فى الطول عند كل من الولد والبنت فى مرحلة المراهقة (المادة مستقاة من حالات مصرية) .



الشكل (٢٢ - ٣)

يبين المنحنى النمطى لمعدل النمو فى الوزن عند كل من الولد والبنت فى مرحلة المراهقة (المادة مستقاة من حالات مصرية) .

وفى أثناء هذه الفترة من النمو السريع تصل الزيادة فى طول البنت من ٢,٤ بوصة إلى ٤,٤ بوصة ، فى حين قد تصل الزيادة فى نمو الولد من ٢,٨ بوصة إلى ٤,٨ بوصة . وعلى أى حال فإن السن الذى يصل فيه الطول إلى حده الأقصى يتوقف على الظروف البيئية التى يعيش فيها المراهق ، مثل الفئة الاجتماعية الاقتصادية التى ينتمى إليها ، والتغذية والأمراض والاضطرابات النفسية ، إلى جانب الفروق الوراثية .

وتبدأ معظم زيادة الطول فى الساقين أولاً ثم بعد ذلك فى الجذع . إلا أن اكتمال هذه الزيادة يحدث أولاً فى اليدين والرأس والأقدام ، أما آخر جزء تكتمل فيه هذه الزيادة فهو الأكتاف . وتتمشى التغيرات التى تحدث فى أبعاد الجسم الأخرى مع منحنيات الطول . وعلى ذلك نجد أن البنات قد تظل فترة متفوقات على الأولاد من حيث النمو العضلى مثلاً . وقد يسبب هذا إحراجا للآخرين ، عندما يجدون فى ذلك أحيانًا تحديًا لقوتهم العضلية التى كانت واضحة التفوق قبل ذلك . ويتبع النمو العضلى عند الأولاد ، عادة فقدان فى السمنة ، فى حين أنه عند البنات يقل فقط تراكم الدهون . كما يتبع الزيادة فى النمو العضلى بالطبع نمو فى القوة عند كل من البنت والولد ؛ وهنا يبدو بوضوح الفرق بين الولد والبنت : فالأولاد يستمرون فى ازدياد القوة طول فترة المراهقة ، فى حين أن البنات يصلن إلى أقصى درجة من القوة فى السن الذى يظهر لديهن فيه الحيض .

ولهذه التغيرات الجسمية التى سبق وصفها آثار فى كل من عملية الهدم والبناء وعملية التغذية . ويعرف الآباء جيدًا أن كمية الطعام التى يحتاج إليها كل من الولد والبنت فى هذه المرحلة تزداد ، إلا أن الاختلاف بين الولد والبنت فى كل من حجم العضلات وتراكم الدهون يجعل الولد فى حاجة إلى مقدار أكبر من السعور الحرارية للمحافظة على ما يبذله من طاقة . ويؤدى هذا بالتالى إلى ظهور الميل عند الأولاد إلى تناول كميات أكبر من الطعام ، وخاصة البروتينيات . وتزداد الحاجة أيضًا إلى الحديد ، ولكن بنسبة أكبر عند البنات منها عند الأولاد لما تفقده البنت من هذه المادة شهريًا فى أثناء الحيض .

هذا وتحدث تغيرات أخرى فى المظاهر الجسمية الخارجية المختلفة ترتبط بالتغيرات الجسمية التى سيأتى ذكرها فيما يلى .

النمو الجنسى :

يتلخص ما يحدث من نمو جنسى فى مرحلة المراهقة فى نضج الغدد التناسلية ، أى أن تصبح قادرة على أداء وظيفتها فى التناسل وإفراز الهرمونات الخاصة بها ، وما يتبع ذلك من أعراض جسمية أخرى نتحدث عنها فيما يلى :

يحدث النمو الجنسي في تتابع منتظم ، أي عملية بعد الأخرى بنوع من الترتيب ثابت لا يتغير من حالة إلى أخرى إلا نادرًا . إلا أن السن الذي تبدأ عنده عملية النمو الجنسي يختلف اختلافًا بيِّنا . فهو يختلف أولاً من الولد إلى البنت كما سبق أن رأينا ، وهو يختلف ثانيًا من فرد إلا آخر داخل الجنس الواحد . والعلامات الأولى للبلوغ عند الأولاد هي كبر الخصيتين والكيس الصفدي الذي يغطيهما ، وظهور شعر العانة وشعر الإبط . ويظهر هذا عادة في حوالي الثانية عشرة من العمر ، وإن كانت الحدود العادية لهذا التغير تقع ما بين العاشرة والثالثة عشرة والنصف . وبمجرد بداية هذا التغير فإن أحداث التغير تتابع ، كما سبق أن أشرنا ، في نظام رتيب ثابت : فبعد سنة من بداية كبر حجم الخصيتين ، يأخذ القضيب في النمو ليصل إلى حجمه النهائي . وقد تتم عملية نمو القضيب هذه في سن الثالثة عشرة والنصف ، وقد تتأخر حتى سن السادسة عشرة والنصف . وعلى ذلك فقد يكمل بعض الأولاد نموهم الجنسي قبل أن يبدأ آخرون أولى حلقات هذه السلسة ، وبعد سنتين من بداية البلوغ يبدأ ظهور الشعر على الوجه (في زاويتي الشفة العليا أولاً ثم على الشفة العليا جميعها ثم في الجزء الأعلى من الخدَّين) ، ثم يتبع هذا خشون الصوت أو انخفاضه واختلاف نبراته . ويصاحب هذه التغيرات عملية القذف للمرة الأولى (قذف السائل المنوى) . وهذه عادة تظهر بعد مرور سنة من بداية نمو القضيب .

أما بالنسبة للبنات فإن البلوغ يبدأ بظهور شعرات في مكان العانة يتبعه ظهور برعم الثدي ، وفي نفس الوقت يبدأ كل من الرحم والمهبل في النمو لكي يأخذ كل منهما في النهاية حجمه النهائي (المكتمل النضج) . أما العادة الشهرية فتبدأ متأخرة نسبيًا في هذه السلسة من التغيرات التي تتم في فترة البلوغ ، وعادة ما تبدأ بعد أن تصل البنت الحد الأقصى في الطول . إلا أننا يجب أن نلاحظ أن هناك فروقًا فردية كبيرة في هذه لناحية ، فقد تبدأ العادة الشهرية في أي وقت بين العاشرة والسادسة عشر والنصف . كذلك فإن هناك تغاير كبير في الوقت الذي ينقضي بين نمو الثديين وظهور الطمث (العادة الشهرية) . فقد تصل بنت أحيانًا إلى سن السادسة عشرة ، وإلى أقصى حد في طولها وإلى أقصى نمو للثديين ولشعر العانة ، ولكن دون أن تكون قد مرت بالخبرة الأولى للعادة الشهرية ، في حين تكون معظم صديقاتها أو زميلاتها في الصف قد مررن بجميع مراحل البلوغ فيما بين الثانية عشرة والرابعة عشرة . هذا ويختلف البنات من ناحية أخرى وهي انتظام الطمث شهريًا ، فقد تختل الدورة الشهرية عند بعضهن ، في حين تنتظم عند البعض الآخر .

الفروق الفردية في النمو الجنسي :

من العرض السابق يتضح كيف أن النمو في أثناء المراهقة إلى جانب أنه يحسم الفروق بين الولد والبنت ، فإنه يتضمن أيضًا فروقًا فردية هائلة بين أفراد الجنس الواحد . ولقد وجد

فاوست (Faust 1966) أن المدى الذى تتراوح فيه بداية البلوغ يمتد من سن السابعة والنصف إلى ما يقرب من سن السادسة عشرة . وتستمر فترة البلوغ مدة أطول عند أولئك الذين يبدءونها مبكرين ، وعلى ذلك فإنه ليس هناك فروق تذكر بين الحجم النهائى (أى الحجم الذى يصل إليه المراهق فى سن الثامنة عشرة) للذين يبدأون البلوغ مبكرين والذين يبدأون البلوغ متأخرين . ففى حالة البنات اللاتى يبدأن البلوغ مبكرات مثلاً ، تكون أبعادهم الهيكلية فى البداية صغيرة (كطول الساقين وسعة الكتفين ، ومحيط الردفين والطول بشكل عام) . ولكن حيث أنهن ينمنَّ على مدى أطول . فأنهن فى النهاية يتساوين مع اللاتى ينمون متأخرات . وباختصار فإن البنات اللاتى يبلغن مبكرات يبدأن سلسلة حلقات النمو فى سن مبكرة ، ولكن بنفس نظام التسلسل . ومعنى ذلك أنه لا توجد علاقة بين السن الذى يبدأ عنده البلوغ ، والحجم النهائى الذى تصل إليه المراهقة فى سن الثامنة عشرة (Faust 1977) وقد يكون للعوامل البيئية مثل التغذية والأمراض تأثير كبير فما يتلعق ببداية البلوغ ومعدل النمو . على أنه فى حالة الفئات المحظوظة ، أى التى تتوفر لها ظروف صحية جيدة ، وخاصة فى التغذية ، فإن الذى يتحكم فى هذه الابعاد يكون فى الأغلب عوامل وراثية .

وتدل الأحصاءات التى جمعت على مدى طويل عن بداية ظهور الطمث وعن الطول والوزن عند البلوغ ، تدل هذه الإحصاءات على أن البلوغ يحدث فى هذه الأيام (فى الولايات المتحدة الأمريكية على الأقل) بشكل مبكر عما كان يحدث منذ ثلاثين أو أربعين سنة مضت . ومعنى ذلك أن طفل الحادية عشرة اليوم هو فى نفس حجم الطفل المتوسط ذى الأثنى عشرة سنة فى سنة ١٩٤٠ . كما أن البنات يبدأن الحيض الآن مبكرات سنة تقريبًا عما كان عليه الحال فى ذلك العام (Tanner, 1967) . وتعتبر التغذية عاملاً هامًا فى هذا الاتجاه : فالبنات اللاتى هن من أصل يابانى ممن يولدن ويربين فى كاليفورنيا (حيث تكون التغذية أفضل منها فى اليابان) ينضجن فى سن مبكرة عن تلك التى ينضج فيها أولئك اللاتى يولدن فى كاليفورنيا ولكن تتم تربيتهن فى اليابان(Ito, 1942- Donavan, 1965) . وبالمثل فإن البنات السود اللاتى يعشن فى جزر الهند الغربية حيث التغذية ضعيفة ، تمر بأول خبرة للحيض متأخرات عن أولئك اللاتى يعشن فى الولايات المتحدة (Hafez, 1973) وبالرغم من أن المناخ قد يؤثر تأثيرًا ضعيفًا فى سن بداية الحيض ، فقد لوحظ أن المناطق المرتفعة تتأخر فيها هذه البداية عن المناطق المنخفضة . وكذلك لوحظ أن البنات اللاتى يعشن فى الحضر يبكِّرن بالنضج عن أولئك اللاتى يعشن فى الريف ، وربما كان ذلك راجعًا إلى ظروف التغذية والظروف الصحية بشكل عام (Zacharias, 1969) .

النمو الجسمي والجنسي وعلاقته بنواحي النمو الأخرى :

من الواضح أن التغيرات الجسمية والجنسية لها علاقة قوية بنواحي النمو الأخرى الانفعالية والاجتماعية والعقلية وحتى الحركية . فالتغيرات السريعة التى تحدث فى الطول والوزن بنسب متفاوتة فى أعضاء الجسم المختلفة ، قد ينشأ عنها بعض الاضطراب فى الحركة والتوازن . ذلك أن العادات أو المهارات الحركية التى كان المراهق قد اكتسبها فى طفولته السابقة تصبح غير مجدية فى هذه الفترة ، ويصير على المراهق أن يكيِّف حركته مرة ثانية إزاء هذه التغيرات الجديدة . ومن هنا قد تنشأ تلك الرعونة العادية التى نشاهدها فى حركة المراهقين . فالمراهق قد يتعثر فى مشيته وقد تقع الأشياء من يديه أحيانًا فتنكسر أو تنسكب وهكذا . وقد يقع المراهق فى مثل هذه الحالات فى مواقف محرجة ، خاصة إذا جاءت تعليقات الآخرين مثيرة للخجل من هذه العثرات .

كذلك قد تقع البنت فى مواقف محرجة عندما ترى أن يديها وقدميها قد أصبح حجمهما كبيرًا بالنسبة لباقى جسمها . ذلك أن هذين العضوين يكتمل نموهما قبل أن يكتمل نمو باقى أجزاء الجسم الأخرى . وقد يجعلها هذا تعتقد بأنها ستصل فى النهاية إلى أبعاد تناسب الصبية ولا تناسب الفتيات من حيث نمو هذه الأطراف . وقد يؤدى بها هذا إلى لبس الأحذية الضيقة متحملة فى ذلك المتاعب الشديدة حتى لا تظهر بقدمين كبيرين . كذلك قد تبتعد ما أمكن عن استخدام يديها ، كما قد تتعمد إخفائهما ، وهكذا .

ويظهر أثر النمو الجسمى فى نواحى النمو الأخرى للمراهقين ، فى الحالات الشاذة أكثر منه فى الحالات العادية . ففترة المراهقة –بحكم طبيعتها– هى فترة انتقال . ويتطلع كل مراهق إلى أن يستقر نموه الجسمى على الوضع الذى يُرضى المقاييس المقبولة لدى المجتمع . ولذا نجد أن المراهق قد يكون شديد القلق على الوصول إلى هذه المقاييس . فإذا وجد المراهق أن جسمه ينمو بشكل لا يحقق له هذا الهدف ، كأن يكون بدينا أو نحيفًا ، قصيرًا أو طويلا ، أو غير مناسب بشكل أو آخر من حيث المقاييس الجسمية المتعارف عليها ، فإنه غالبًا ما يكون فى وضع لا يحسد عليه ، إذ كثيرًا ما يكون فريسة لاستهزاء اخوانه به ، أو سخريتهم منه ، أو حتى عدم قبوله فى الجماعة ، أو غير ذلك مما قد يؤثر على حالته الانفعالية وسلوكه الاجتماعى . وقد يدفعه ذلك إما إلى الانزواء ، أو إلى العدوان ، أو إلى الخجل وعدم القدرة على مواجهة الآخرين ، أو المعاناة من مشاعر النقص ، أو الغرابة فى التصرف والتفكير ، وهكذا . وينطبق هذا بالطبع على كل من الولد والبنت . على أننا لابد هنا من أن نؤكد مرة أخرى أن النمو الجسمى فى ذاته قد لا يكون مشكلة ، وأن المشكلات المترتبة عليه إنما تعود إلى موقف المجتمع من هذه الأمور ، والمواجهة التى تقع بين المراهق ومجتمعه فى هذا المجال .

وكما أن الطول والوزن قد يكون لهما أثر كبير فى نمو المراهق والانفعالى والاجتماعى كما ذكرنا ، كذلك دلت الابحاث على أن النضج المبكر أو المتأخر أيضًا قد يكون له تأثير فى نواحى النمو الاجتماعى الانفعالى بل والعقلى . فقد أسفرت الابحاث التى اجرتها جامعة كاليفورنيا (Mussen, 1957, 58) ، عن أن الأولاد الذين ينضجون متأخرين ، يظهر فى سلوكهم الرغبة فى جذب الانتباه والميل إلى عدم الاستقرار والثرثرة والتسلط ، أكثر مما يبدو فى سلوك أندادهم ممن نضجوا مبكرين عنهم . كذلك فإنهم غالبًا ما يكونون أقل شهرة بين زملائهم . وعلى العكس فإن الأولاد الذين ينضجون مبكرين يحصلون على مركز اجتماعى أكبر من زملائهم ، كما يكونون أميل إلى الحصول على الزعامة . أما بالنسبة للبنات فإن العلاقة بين مستوى النضج البيولوجى من ناحية والمركز الاجتماعى من ناحية أخرى يكون أقل وضوحًا منه عند البنين .

فقد أظهرت دراسة للمراهقات ، أنه بالرغم من أن النضج الجسمى يمكن أن يضاف إلى مركز البنت الاجتماعى ، إلا أن ذلك يتوقف فى الغالب على عوامل أخرى مثل التغيرات الانفعالية والتغيرات فى نواحى الشخصية . وبالاضافة إلى ذلك فإن البنات اللاتى يسبقن زميلاتهن فى الصف من حيث النضج الجسمى فى بداية سنوات البلوغ (فى الصف الخامس والسادس الإبتدائى على وجه الأخص) ، قد يجدن أنفسهن فى موقف اجتماعى لا يحسدن عليه . فقد تنكرهن زميلاتهن ، أو على الاقل لا يجدن من التقبل ما كن يجدنه من نفس الزميلات فى المراحل السابقة (Faust, 1960) .

وقد وجدت علاقة كذلك بين النضج المبكر والمتأخر من ناحية والنواحى العقلية والمعرفية من ناحية أخرى ، وإن كان تفسير هذه العلاقة ليس بالسهولة التى كان عليها تفسير العلاقات السابق ذكرها . فقد وجد مثلاً أن الأولاد الذين ينضجون فى وقت مبكر يتفوقون على أقرانهم فى اختبارات الذكاء . وبالاضافة إلى ذلك وجد أن البنات يحصلن على درجات أعلى فى اختبارات القدرة اللغوية فى حين أن البنين يتفوقون على البنات فى اختبارات القدرة المكانية . وقد عزت ويبر (Waber, 1976) هذه الفروق بين الجنسين إلى احتمال وجود فروق فى تنظيم اللحاء ، مما يرجع بدوره إلى معدل النضوج . وقد تنبأت بأن الأطفال الذين ينضجون مبكرًا (بصرف النظر عن جنسهم) يحتمل – على هذا الاساس – أن يحصلوا على درجات فى القدرة اللغوية أعلى من درجاتهم فى القدرة المكانية والعكس بالنسبة لأولئك الذين ينضجون متأخرين . وقد أثبتت دراستها على ثمانين من المراهقين صحة تنبؤها هذا . وإذ كانت البنات – كما رأينا – ينضجن مبكرات عن البنين لذا فإنه يمكن تفسير تفوق البنات على

البنين فى اللغة ، عن طريق الفرض الذى وضعته ويبر ، وإن كان هذا لا يزال فى حاجة إلى مزيد من البحوث .

على أن التغيرات البيولوجية التى قد يكون لها تأثير أشد فى نواحى النمو الأخرى الاجتماعية والانفعالية والعقلية ، هى تلك التى تتصل بالنضج الجنسى بشكل مباشر . فللثقافة التقليدية موقف واضح ومحدد من الأمور الجنسية . هذا الموقف بما يتضمنه من تحريم وعقاب ، ومن معانى الخجل والقذارة والذنب والخوف وما إلى ذلك ، لا يواجهه المراهق فقط فى هذه المرحلة ، بل إنه يحمله معه عبر فترات نموه السابقة . وإنما الذى يزيد من هذه المواجهة خطورة فى هذه المرحلة ، هو أن الدافع الجنسى – كنتيجة لعملية النضج البيولوجى فى الجهاز التناسلى – ينمو بسرعة وبشدة . وعلى ذلك يقف المراهق بين دافع قوى من ناحية وموقف تحريم شديد ومخاوف مقترنة به من ناحية أخرى . وفضلاً عن هذا ، فإن ذلك النمو يحدث للمراهق فى وقت تكون فيه معلوماته عن هذه الناحية قاصرة قصورًا تامًا . وبقدر ما يكون الدافع للمعرفة قويًا فى هذا الموضوع ، بقدر ما يكون هناك من عقبات تحول بينه وبين هذه المعرفة . فالمراهق الذى لا يستطيع أن يصل إلى معرفة هذه النواحى بنفسه ، قد يتحول إلى أصدقائه . ولكن أصدقاءه لا يجيبونه الإجابة الصحيحة التامة . وإذا حاول أن يسأل والده أو الكبار المحيطين فإنه يخجل عادة ، لأن الكبار المحيطين لا يقدمون له المعلومات فى هذه الناحية بوضوح وصراحة . بل وقد يحذِّر أحيانًا من ذكر أى شىء يتعلق بهذا الموضوع . وعندما يلاحظ عليه أو عليها بوادر ظهور علامات النضج الجنسى كاحتلام عند الفتى أو الحيض عند الفتاة ، فإن ذلك قد يدفع بالأبوين إلى إيجاد جو رهيب بالمنزل قوامه الحرص والتكتم والسرية . وهكذا يقع كل من الولد والبنت فى حيرة من أمره ، إذ يجد نفسه أمام حدث جديد لا يعلم عنه شيئًا يذكر ، وموضوع محاط كله بسريَّة تامة ، وفى نفس الوقت فإن العادات التقاليد لا تساعد على معرفة شىء عنه . ولذا فقد يحاول المراهق أن يحل المشكلة بنفسه .

ومن بين الحلول التى قد يلجأ إليها المراهق الاستمناء الذاتى (العادة السرية) . والمراهق قد يُقبل على الاستمناء الذاتى يزيل عنه ، ولو جزئياً ، بعض التوتر الذى يقع فيه من حين لآخر . وقد تتكون لديه نتيجة لذلك عادة سهلة سلبية لحل مشكلاته ، ليس فقط الجنسية ، بل الناتجة عن أى موقف نفسى اجتماعى آخر تضطرب فيه العلاقات القائمة بينه وبين مجتمعه أو بينه وبين نفسه ، ولكنه لا يجد فى هذه الطريق الحل التام لمشكلاته بالطبع . وبالإضافة ، فإن الاستمناء الذاتى عادة ما يكون مقترنًا بمشاعر الذنب ومعانى القذارة والخوف وفقدان الثقة بالنفس – كما سبق ذكره ، مما قد يجعل المراهق يقع فريسة صراع نفسى عنيف عقب القيام به .

وهكذا نجد فى الحصيلة النهائية أن محاولات المراهق أن يحل مشاكله الجنسية بنفسه عن طريق عادة الاستمناء الذاتى ، أو عن أى طريقة أخرى غير مشروعة ، قد تؤثر فى النهاية فى نموه الانفعالى ، فيؤدى به ذلك إلى عدم الاستقرار من هذه الناحية . كذلك قد تؤثر فى علاقاته الاجتماعية ، بل وفى تحصيله الدراسى ، لما لكل هذه النواحى من ارتباط شديد ببعضها البعض .

وقد يتعرض المراهق ، لبعض المضايقات الأخرى الأخف حدة ، كنتيجة لموقف المحيطين به من أعراض النضج الجنسى الآخر ، مثل نمو الشعر واخشوشان الصوت وما إلى ذلك . إن نمو الشعر يدل على بلوغ الطفل ، ولكن هذا البلوغ فى الوقت نفسه قد يُنظر إليه نظرة حذر من المحيطين لما يتعلق به من معان جنسية مختلفة . والصوت الذى قد يخشن مرة وينعم مرة أخرى ، والذى قد يصاب بتقطع من حين لآخر ... كل ذلك قد يكون مجالاً للتعليقات اللاذعة ، وربما للتهكم من بعض المخالطين ، مما قد يخجل منه المراهق من التعبير عن نفسه أو الكلام بحرية أمام الآخرين .

وبالنسبة للبنت أيضًا قد يتسبب موقف المجتمع فى مضايقات من نفس النوع . فقد يضايق البنت – خاصة إذا جاء نضجها مبكرًا – أعراض هذا النضوج مثل بروز الثديين أو ظهور بعض الشعيرات على الخدين والشفة العليا والذقن والساقين . ولذا فقد تحاول البنت عندئذ جاهدة فى اخفاء مثل هذه الأعراض . وذلك بالتقليل من الطعام بغرض التقليل من الوزن ، وبلبس الملابس التى تمنع من ظهور هذه الأعراض وهكذا . وقد يؤثر هذا بالطبع على نموها الانفعالى والاجتماعى إلى حد كبير .

خـلاصـة :

يتعرض المراهق لتغيرات عديدة وهامة ابتداء من البلوغ حتى اكتمال النضج وتدل كلمة البلوغ على الحالة الجسمية التى يصبح التناسل معها أمرًا ممكنًا . ويصاحب هذه التغيرات طفرة فى النمو من حيث الطول والوزن . ونستطيع أن نلخص الخصائص التى يتميز بها النمو من هذه النواحى فيما يلى :-

١ - يبدأ البلوغ عند البنت فى العاشرة والنصف تقريبًا ، فى حين يتأخر عند الولد سنتين عن هذا المعدل .

٢ - يستطيع الولد مع ذلك (فى سن الرابعة عشرة تقريبًا) أن يعوّض هذا التأخر ويعود مرة أخرى ليتفوق على البنت من حيث الطول والوزن .

٣ - إلى جانب هذه الفروق بين الجنسين توجد فروق فردية كبيرة فى داخل الجنس الواحد ، سواء من حيث بداية النضج أم من حيث معدله . وترجع هذه الفروق إلى عدة عوامل بعضها خاص بالبيئة وبعضها خاص بالوراثة .

٤ - تسير عملية النمو الجسمى والجنسى فى مرحلة المراهقة فى تتابع منتظم ثابت . وذلك بصرف النظر عن السن التى يبدأ فيها والمعدل الذى يسير به .

٥ - يرتبط النمو الجسمى والفسيولوجى فى مرحلة المراهقة بالنمو فى النواحى العقلية والاجتماعية والانفعالية ارتباطًا وثيقًا ، بحيث لا يستطيع المرء أن يفصل ناحية من هذه النواحى عن الناحية الآخرى إلا من الناحية النظرية فقط .

٦ - يعتبر موقف الثقافة مسئولاً إلى حد كبير عما قد يتعرض له المراهق من مضايقات أو احراج أو اضطرابات أشد حدة من ذلك كالشعور بالذنب والخجل والقذارة وما إلى ذلك .

الفصل الثالث والعشرون

النمو المعرفي للمراهق

* مقدمة .
* التفكير المجرد .
* الواقع والممكن .
* استخدام الرموز للرموز .
* الربط بين المتغيرات .
* تمايز القدرات العقلية .
* معنى القدرة .
* القدرات العقلية .
* تمايز القدرات والتفكير المجرد .
* خلاصة .

النّموّ المَعْرفى لِلمُراهق

مقدمة :

إن لنظرية بياجيه الدور الأكبر فى بيان طبيعة النمو العقلى (أو المعرفى) بكثير من الوضوح ، وربما كان دور هذه النظرية أكثر وضوحا فى مرحلة المراهقة منها فى أى مرحلة أخرى . ولذا فسوف نلتزم بالكثير مما جاء فيها ، ولكن دون اغفال الاضافات التى جاءت من دراسات أخرى .

وإذا كانت التغيرات التى تحدث للمراهق فى نواحى النمو النفسى الأخرى ليست عامة ، كما رأينا ، بل تختلف من ثقافة إلى ثقافة ، وحتى فى الثقافة الواحدة لا تحدث بشكل حتمى بالنسبة لكل مراهق ، إلا أن القدرة على القيام بأنواع معينة من العمليات العقلية تختلف عن تلك التى يقوم بها الطفل فى المراحل السابقة وهى خاصية يتميز بها المراهق فى كل مكان ، وأيا كانت الثقافة التى ينتمى إليها . وفيما يلى نتناول الخصائص التى تتميز بها هذه العمليات .

التفكير المجرد

لكى نفرّق بين تفكير المراهق وتفكير طفل المراحل السابقة دعنا نختبر أولاً المواقف الآتية :-

١ – يغرس الطفل عصيًا فى أطباق بها : ماء ، زيت ، عسل ، وسكر ، ودقيق ، ويطلب من الطفل أن يفسر البلل والالتصاق .

٢ – يعرض على الطفل ماء مقطر من جهاز تقطير حيث يتصل فى هذا الجهاز وعاءان عن طريق أنبوب شفاف من زجاج ، لا يرى الطفل مرور البخار خلال الانبوب ، ويسأل الطفل لماذا يقل السائل فى أحد الوعائين ويزيد فى الآخر .

٣ – يلعب الطفل بلعب « اليويو » ويسأل لماذا يرتفع « اليويو » مرة ثانية من تلقاء نفسه .

٤ – يسمح للهواء الذى يملأ الفراغ فى البالون بأن يتسرب منه ، لماذا يتحرك البالون عندئذ؟

٥ – يسقط ضوء من كشاف على شاشة ما من أبعاد مختلفة ، لماذا تصبح مساحة دائرة الضوء أكبر كلما زادت المسافة ؟

ليس قبل أن يصل الأطفال إلى مرحلة المراهقة حتى يستطيعوا أن يفسروا ما يحدث فى المواقف السابقة بناء على قوانين الطبيعة . ذلك أنهم فى تلك المرحلة فقط يستطيعون أن يرجعوا خصائص المادة إلى التركيب الجزئى لها . فيستطيعون عندئذ أن يروا البخار كجزء من

تحول الماء فى علبة التقطير من إناء إلى آخر ، ويستطيعون أن يفهموا الحركة ، وقانون الفعل ورد الفعل (لكل فعل رد فعل مساو له فى القوة مضاد له فى الاتجاه) ، لنيوتن ، وليس قبل أن يبلغ الطفل سن الثالثة عشرة حين يستطيع أن يعترف بوجود الضوء بين الكشاف والشاشة ، وبعد ذلك بسنة على الأقل يستطيع أن يدرك وجود مخروط من الضوء ذى أشعة تتسع مع المسافة بحيث تقل كمية الضوء كلما اتسعت دائرته وهكذا .

وتتميز هذه المرحلة فى نمو التفكير عند بياجيه بالخصائص الآتية :-

١ - التمييز بوضوح بين الواقع والممكن .

٢ - القدرة على استخدام الرموز للتعبير عن رموز أخرى .

٣ - القدرة على الربط بين المتغيرات (أى القدرة على أن يأخذ الفرد فى اعتباره عوامل متعددة فى نفس الوقت) .

ولنتناول الآن هذه الخصائص الواحدة بعد الأخرى كى نستطيع أن نفهم بشكل أوضح ماذا نقصد بالقدرة على التفكير المجرد عند المراهق .

الواقع والممكن :

لنفرض إنك طلبت من طفل أن يكتب جميع أرقام المنازل التى يمكن أن تستخدم فيها الاعداد ١ ، ٢ ، ٣ ، فإذا كان فى مقدور هذا الطفل أن يفكر فى مستوى « العمليات الصورية » (فى مقابل العمليات المحسوسة أو العينية) ، أى إذا كان قد وصل إلى المرحلة التى نضجت لديه فيها القدرة على التفكير المجرد فإنه سوف يستطيع أن يستنتج كل الاحتمالات الممكنة فى هذا الموقف ، فيضع أولاً الأرقام المكونة من عدد واحد (١ ، ٢ ، ٣) ثم الأرقام المكونة من عددين (١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٣) ، ثم الأرقام المكونة من ثلاثة أعداد . ومعنى ذلك أن الطفل قد استطاع أن يأخذ فى اعتباره ، أو يستنتج ، أو يستخلص جميع الاحتمالات التى يتضمنها هذا الموقف .

فالشخص الذى يصل إلى مرحلة القدرة على التفكير المجرد ، إذن ، يستطيع أن يأخذ فى اعتباره جميع الحلول الممكنة بالنسبة لمشكلة ما ، قبل أن يقرر أى حل هو الذى ينطبق بالفعل على ذلك الموقف المشكل . وهو فى ذلك يتبع المنهج الفرضى الاستدلالى فى التفكير ، حيث يختبر البيانات الموجودة أمامه ، ثم يفترض فرضًا أو نظرية معينة ، يمكن أن تفسر فى ضوئها هذه البيانات ، ثم يستنتج بناء على ذلك أنه إذا كان الفرض الذى وضعه صحيحًا ، فإنه لابد وأن يترتب عليه ظهور أو عدم ظهور نتيجة معينة . وفى النهاية يختبر فرضه هذا ليرى ما إذا كان يترتب عليه بالفعل ما توقعه أم لا ، وليقرر بالتالى ما إذا كان فرضه هذا صحيحًا أم لا .

مثل هذا التفكير يختلف عن تفكير الأطفال فى المراحل السابقة ، حيث لا يستطيعون أن يبدأوا بتصور احتمالات على المستوى الفرضى ، وإنما يبدأون بما هو واقع ويفهمون الأمور على هذا المستوى . أى أنهم يستنتجون من الواقع ما هو ممكن وليس العكس . هذه القدرة على التفكير الفرضى الاستدلالى هو أساس امكانية قيام العلم والتجريب فى رأى بياجيه .

هذه الخاصية فى تفكير المراهق لا تقتصر آثارها فقط على الناحية المعرفية بل قد يمتد تأثيرها أيضًا إلى النواحى الاجتماعية . فإذا ظهرت بدائل كثيرة لحل مشكلة ما فإن معنى ذلك أن اتخاذ القرار سوف يكون فى ذاته مشكلة : أى البدائل سوف اختار ؟ وعلى أى أساس ؟ ولماذا هذا وليس ذاك ؟ وهنا تظهر خاصية أخرى فى التفكير الاجتماعى للمراهق ، وهى الميل للنقد ، والشكل ، والثورة على الأوضاع التقليدية ، والتساؤل عن الحكمة فى الأخذ ببعض الحلول دون غيرها ، وهكذا . ويبدأ المراهق يتساءل لماذا يطلب منه عمل أشياء معينة . وغالبًا ما يكون على استعداد لمناقشة قرارات الوالدين . فبالرغم من أن المراهقين قد يجدون صعوبة فى اختيار القرار من بين بدائل معينة محتملة ، إلا أنهم لا يحبون أن يتخذ لهم غيرهم القرارات المتعلقة بهم . وقد يسفر هذا فى النهاية عن صراع بين المراهقين وآبائهم .

والشخص الذى يستطيع أن يقوم بعملية التفكير المجرد يمكنه أيضًا أن يفكر فى احتمالات للموقف مخالفة أو مضادة للواقع دون أن يخلط بين ما يحتمل وجوده وبين الموجود بالفعل . هذه القدرة أيضًا يمكن أن يكون لها آثار من الناحية الاجتماعية . فالمراهق يمكنه على هذا الأساس أن يتصور عائلات مثالية مثلاً أو مجتمعات مثالية أو نظم مثالية . والواقع أن تفكير المراهق غالبًا مـا يقوده إلى ذلك . ذلك أن قدرة المراهق على التصور أو التفكير المجرد ، بالاضافة إلى قصور خبراته وتمرده على الاوضاع ، ورغبته فى إثبات ذاته ، قد تقوده فى كثير من الاحيان إلى مثل تلك المقترحات البعيدة عن الواقعية وعن إمكانية التحقيق . وعندما يقارن المراهق هذه المثاليات فى الأسرة أو المجتمع أو المدرسة بما هو واقعى ، فإن النتيجة النهائية تكون فى الغالب ثورة على مجتمع الكبار .

ولا تنحصر الآفاق التى يمكن أن تعود إليها قدرة المراهق على التفكير المجرد فى محيط الأسرة أو المدرسة أو المجتمع فحسب ، بل يمكن أن تتعدى هذه الحدود إلى أقصى ما يمكن أن يصل إليه التجريد من أمور : فى الدين أو فى العلم أو فى الفلسفة . ما هى طبيعة القوة الإلهية ؟ وهل توجد جنة ونار حقًا ؟ هل يدمر الإنسان نفسه ؟ ما هى الغاية القصوى من ذلك الوجود ؟ ولماذا خلقنا ؟ وما هى القيمة الحقيقية التى يعيش من أجلها الفرد ؟ ما أصل الوجود جميعه ؟ وهكذا .... هذه أيضًا أسئلة قد يكون لها تأثير فى حياته الانفعالية وفى استقراره الانفعالى ، كما سنرى بالتفصيل فيما بعد .

استخدم الرموز للرموز :

إن الطفل الذى يصل إلى مرحلة التفكير المجرد يستطيع أن يستخدم نظامًا رمزيًا من الدرجة الثانية ، أى أن يعبّر بالرموز عن رموز أخرى . وهذا يجعل التفكير أكثر مرونة . فالكلمات يمكن أن تتخذ أكثر من معنى ، وعلى ذلك يبدأ المراهق فى فهم التعبير المجازى والصور البلاغية الأخرى . كذلك يمكنه أن يتعلم الجبر لأنه يمكنه فى هذه الحالة أن يستخدم رموزًا (مثل س ، ص) لكى يعبر عن أعداد (مثل ١ ، ٢) التى هى نفسها رموز ، كذلك يستطيع المراهق بفضل هذه القدرة أن يدرك العلاقات المنطقية بين العبارات ، بالإضافة إلى العلاقات الواقعية التى تقوم بين العبارة والحدث الطبيعى (أى الواقع) . بمعنى آخر فإن المراهق بفضل هذه القدرات يمكنه أن يفكر فى التفكير ذاته ، ما إذا كان صحيحًا أم غير صحيح . وهذه هى القدرة التى تجعله من الممكن أن يتعلم المنطق .

كذلك فإن القدرة على التفكير فى التفكير ذاته تمكن المراهق من أن يفكر فى ذاته ، أى أن يقوم بعملية تأمل باطنى . وبذلك يصبح فى مقدوره أن يفكر فى حالاته النفسية وفى صفاته وأن يصبح أكثر وعيًا بنفسه ، بل وأحيانًا ما ينتقد نفسه .

الربط بين المتغيرات :

تتضمن القدرة على التفكير المجرد أيضًا القدرة على أخذ عدة متغيرات فى الاعتبار فى نفس الوقت ، ويوضح هذه القدرة التجربة الآتية :

يأتى المجرب بميزان يمكن التحكم فى توازنه عن طريق طول ذراعيه ووحدات الموازين المختلفة ، حيث الذراعان مدرجان بعلامات متساوية .يثبت المجرب الميزان فى وضع غير متوازن ، ثم يطلب من الطفل أن يعيد التوازن ، وأن يشرح له الحل الذى يقوم به . وقد جرب ذلك على أطفال فى أعمار مختلفة . فكان الطفل من ٣ – ٥ يستخدم يده لكى يرفع أو يخفض احدى كفتى الميزان ، متوقعا أنه بمثل هذا العمل سوف يستقر الميزان فى وضع التوازن ، حتى بعد أن يرفع يده عنه . أما طفل ما بين الخامسة والسابعة فإنه يكون قد عرف شيئًا عن مبدأ الثقل ، وعلى ذلك فإنه يضيف أو يطرح بعض الأوزان لكى يحقق التوازن . أما الطفل ما بين السابعة والتاسعة فإنه يستطيع أن يتعرف على تأثير كل من الوزن وطول الذراع فى إحداث التوازن ، ولكنه يستخدم أحدها أو الآخر فقط . فإذا ما حاول أن يستخدم الأثنين معًا ، فإنه يستطيع أن يحقق توازن الذراعين عن طريق المحاولة الخطأ فقط . فإذا ما وصل الطفل إلى مرحلة القدرة على استخدام العمليات العينية بشكل كامل ، وذلك فى العمر ما بين التاسعة والحادية عشرة ، فإنه يستخدم كلا من المتغيرين معا (الأوزان وأطوال الأذرع) فى سبيل إحداث التوازن . ذلك أنه قد يستخدم وزنًا ثقيلاً مع ذراع قصير أو وزنًا خفيفًا مع ذراع طويل . فالطفل هنا يمكنه أن يستخدم المتغيرين بطريقة منهجية ، وباعتبار أنهما يدخلان

فى عملية واحدة . وأخيرًا فإن المراهق الذى يستطيع أن يقوم بعمليات التفكير المجرد ، يمكنه أن يربط بين المتغيرين ، ولكن ، بالاضافة إلى ذلك ، فإنه يستطيع أن يعبر عن العلاقة الكمية بينهما فى صورة نسب (Neimark 1975) .

على أنه بالرغم من أن القدرة على التفكير المجرد لا تظهر قبل مرحلة المراهقة ، فإنه ليس يعنى ذلك أن جميع المراهقين (بل ولا جميع الراشدين أيضًا) يستطيع أن يستخدم هذه القدرة بكفاءة فى كل مرة يعرض عليهم فيها واجب يستدعى استخدام هذه القدرة . إلا أن الصورة الفعلية للأداء لا يمكن أن تكون مؤشرًا يعتمد عليه وحده للحكم على وجود أو عدم وجود القدرة . ذلك أن الشخص الذى يواجه مشكلة معرفية ما ، قد يخطىء فى فهمها ، أو قد يخطىء فى تصور الواجبات المطلوبة لحلها ، أو قد يتصور أن هناك مدخلاً آخر يكون أجدى فى الحل ، وهكذا . وأى راشد قد يجد أن بعض العمليات الفكرية أصعب من غيرها ، ولذا فقد لا يرغب فى مزاولتها بالمرة ، وإن زاولها فإنه يزاولها بدون كفاءة أو دقة . ولا يغيب عن ملاحظتنا أن راشدين متعلمين قد يرتكبون بعض الأخطاء فى التفكير المنطقى أحيانًا . والمسألة كلها قد تتوقف على التدريب وعلى التفكير أو على الدافع أو الاهتمام بهذا النوع من التفكير المجرد ، أو حتى على عوامل ثقافية قد تشجع أو لا تشجع على مثل هذا النوع من التفكير . ولكن فى أى الحالات فإن الكفاءة فى مزاولة لعبة التفكير المنطقى والألعاب الأخرى الأكثر تجريدًا ، وإن كانت تختلف من فرد إلى آخر بشكل واضح ، إلا أنه حتى أضعف اللاعبين قد يكون لديه علم « بالنوعية العامة » لتلك اللعبة .

تمايز القدرات العقلية

الملاحظ بشكل عام أن الفروق بين الأطفال فى مرحلة الدراسة الابتدائية (أى فى مرحلة الطفولة المتأخرة) لا تظهر فى مادة أو أخرى من المواد الدراسية بقدر ما تظهر فى المجموع الكلى لهذه المواد . وبعبارة أخرى فإن طفل المدرسة الإبتدائية يكون فى الغالب إما متفوقًا دراسيًا بشكل عام أو متخلفًا بشكل عام . فالذى يفرق بين طفل وآخر فى هذه المرحلة ليس هو التفوق فى مادة بالذات كاللغة أو الحساب أو المعلومات ، بل هو التفوق فى هذه المواد جميعًا أو التخلف فيها جميعًا .

أما عندما يذهب التلاميذ إلى المدرسة الإعدادية (المتوسطة) ، أى عندما يدخلون فى مرحلة المراهقة فإن الفروق بينهم فى النواحى التحصيلية تبدأ تتخذ شكلاً آخر ، فهناك من يبدأ فى اظهار التفوق فى النواحى الحسابية أو الرياضيات ، وهناك من يتفوق فى النواحى اللغوية ، وهناك من يبرز أكثر من غيره فى الفنون مثل الرسم ، أو فى النواحى العلمية ، وهكذا . وإنّ ما نقصده هو أن يتفوق فى ناحية أو أخرى من هذه النواحى قد لا يكون

بالضرورة متفوقًا فى غيرها . حقًا قد يوجد من يكون متفوقًا فى معظم هذه النواحى ، ولكن ليست هذه هى الحالة النمطية ، كما كان عليه الوضع فى المرحلة السابقة . أى أن التفوق فى جميع هذه النواحى قد يحدث وقد لا يحدث ، ولكنه على أى حال ليس هو الأغلب ، بل أنه فقط واحد من مجموع احتمالات متعددة ، هى التى ذكرنا بعضًا منها على سبيل المثال .

ما معنى هذا ؟ وما علاقته بالنمو العقلى أو المعرفى بشكل عام ؟ لقد قيل فى تفسير ذلك أن القدرات العقلية اللازمة للنجاح المدرسى تبدأ فى التمايز فى بداية مرحلة المراهقة ، أما قبل ذلك فلا تظهر هذه القدرات . ولذلك فإن الذى يميز بين طفل وآخر فى المرحلة السابقة على المراهقة هو القدرة العقلية العامة فقط ، التى نسميها « بالذكاء » . على أننا لكى نفهم هذا الكلام بشكل أدق لابد أولاً أن نعرف ما الذى نعنيه بكلمة قدرة ، ولماذا تتنوع (تتمايز) القدرات فى بداية مرحلة المراهقة ؟ وما علاقة ذلك كله بخصائص النمو العقلى – كما وصفها بياجيه على وجهه الاخص – فى مراحل النمو المختلفة .

معنى القدرة :

إن أبسط ما يمكن أن يتبادر إلى الذهن فى معنى القدرة هو المهارة الجسمية ، فأحمد مثلاً الذى يلعب « متوسط الهجوم » فى فريق كرة السلة ، يدهش الجميع فى قذف الكرة فى السلة . وتسمى هذه المهارة التى يتميز بها أحمد بالقدرة على التصويب .

وقد يقصد القدرة أيضًا الموهبة الابتكارية مثل القدرة الفنية التى تتمتع بها زينب والتى تمكنها من رسم صورة تحوز إعجاب الجميع .

وقد يقصد بها أيضًا ناحية التفوق الاجتماعى مثل القدرة التى تتمتع بها جميلة ، وهى إحدى الفتيات اللاتى يتمتعن بحب زميلاتهن فى المدرسة . وعلى الرغم من أن جيملة تفوز فى كل مباراة تقام لانتخاب الفتاة المثالية ، فإنها مع ذلك لم تصب بداء الغرور ، فهى متواضعة تحب الجميع والجميع يحبونها .

وقد يقصد بالقدرة أيضًا ناحية أعم من هذه وتلك . فلأحمد مثلاً قدرة عقلية عالية لأنه يستطيع أن يتعلم قدرًا أعظم مما يستطيع الطالب العادى أن يتعلمه ، وبسرعة أكبر . وهو ليس سريعًا فى فهم العلوم فحسب ، بل متفوقًا أيضًا فى اللغة والحساب والمواد الدراسية الأخرى ، ويحصل على أعلى الدرجات فى كل امتحان يدخله . وفوق هذا وذاك فإنه خطيب مفوه ، ولديه سرعة فائقة فى فهم الأشياء الميكانيكية .

القدرة إذن هى ما تستطيع أن تقوم به بدرجة تفوق معظم الآخرين . على أن هناك أمرًا آخر يجب أن تذكره فى هذا الصدد ، فالأفراد لا يختلفون عن بعضهم البعض فيما

يتمتعون به من قدرات فحسب ، بل إن من يملكون القدرة الواحدة يتفاوتون فيما بينهم من حيث مقدار هذه القدرة ؛ فإن ما لديك من قدرة قد يختلف فى مقداره عما لدى غيرك .

القدارت العقلية :

والآن بعد أن عرفنا أن لدينا أنواعًا مختلفة – كما ونوعًا – من القدرات ، فما هى بعض هذه القدرات ؟

لقد استطاع علماء النفس بعد دراسات طويلة أن يحددوا بعضا من القدرات الهامة[1] . وقد أطلقوا على هذه ، « القدرات العقلية » وهى : الفهم اللغوى ، والقدرة المكانية ، التفكير ، القدرة العددية ، الطلاقة اللفظية ، التذكر ، سهولة الإدراك ، الذكاء . وسنورد كلمة قصيرة عن كل قدرة من هذه القدرات للتعرف عليها بشكل أوضح .

الفهم اللغوى :

وتشير إلى القدرة على فهم الأفكار التى تعبر عنها الكلمات . ويحتاج التلميذ إلى هذه القدرة ليستطيع تحصيل المعلومات عن طريق القراءة ، وليستمتع بها . ويستمتع المتفوقون فى هذه القدرة بقراءة الكتب ، كما يستطيعون التعبير عن أنفسهم بالكتابة والخطابة . ولما كان معظم تعليمنا يعتمد على فهمنا لما نقرأ ؛ فإن هذه القدرة ضرورية لنجاحنا فى المدرسة ، وتعتمد هذه القدرة على عدد الكلمات التى يعرفها الفرد ، ويستطيع استخدامها فى عبارات مفيدة .

القدرة المكانية :

وتشير إلى القدرة على تصور ما قد يبدو عليه الشىء إذا ما تغير وضعه ، وإلى القدرة على رؤية علاقة شىء بآخر فى الفراغ كما يحدث فى الرسم الهندسى ورسم المساقط . وأنت تستخدم هذه القدرة فى ألعاب التسلية عندما تختار الجزء الصحيح الذى يتفق مع الأجزاء الأخرى وأنت تعيد تركيب الصورة المقطعة .

القدرة على التفكير (الاستدلال المنطقى) :

وهى القدرة على حل المشكلات ، والتنبؤ بما يمكن أن يحدث ، وتصور الأمور على أساس من الخبرة السابقة ، ووضع المخططات على أساس الحقائق . وهى تعنى أيضاً أنك تستطيع أن تغير الخطط إذا حدث ما لم تتوقعه . وتظهر هذه القدرة ببساطة عندما تستطيع أن تصل إلى النتائج من المقدمات بطريقة صحيحة ، أى بطريقة منطقية .

---

(١) انظر تفصيل ذلك من الناحية النظرية فى الفصل العشرين (الجزء الأول) من هذا الكتاب .

القدرة العددية :

وهى القدرة على معالجة الأرقام والقيام بحل المسائل البسيطة بسرعة ودقة ، فإذا كنت تستطيع القيام بعمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة بسهولة وبدون أخطاء ، فأنت على درجة عالية من هذه القدرة .

القدرة اللفظية :

وهى القدرة على الكتابة والتخاطب بسهولة . ومن الممكن أن تكون على قدر كبير من الطلاقة اللفظية ، وأن تكون مع ذلك على قدر ضئيل من الفهم اللغوى . فالطلاقة اللفظية تتضمن السرعة والسهولة اللتين تستطيع بهما أن تستخدم الكلمات التى تعرفها ، فى حين أن الفهم اللغوى يتوقف على مقدار أو عدد الكلمات التى تعرفها .

سهولة الإدراك :

وهى القدرة على تحديد التفاصيل بدقة . وهذه القدرة تعتبر هامة فى السنوات الأولى من المدرسة عندما نبدأ فى تعلم القراءة والكتابة . فإذا بدت الدال والراء مثلاً متشابهتين فى نظر التلميذ ، فإنه قد يواجه صعوبة فى تعلم القراءة ، وهذه القدرة تعتبر هامة فى المواد الدراسية والمهن التى تتطلب السرعة على التعرف أو التمييز بين ما هو متشابه وما هو مختلف .

التذكر :

وهى القدرة على استدعاء ما حدث فى الماضى ، ولهذه القدرة أهمية كبيرة فى جميع المواقف تقريبًا .

وتسمى هذه القدرات السبع بالقدرات العقلية الأولية . ذلك أنها جميعًا – كما ترى تتصل بالنواحى المعرفية ، كما أنها مستقلة تقريبًا بعضها عن بعض ، بمعنى أن التفوق فى واحدة منها لا يستلزم بالضرورة التفوق فى الأخرى .

الذكاء :

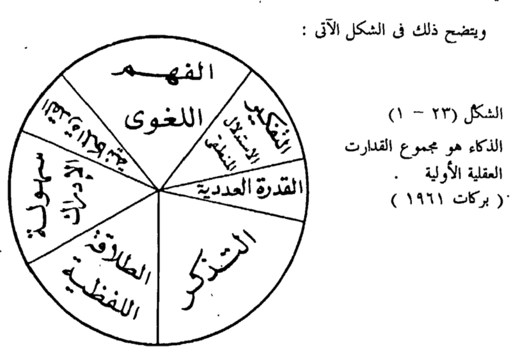
إن ما نسميه ذكاء تقليديا إن هو فى حقيقة الأمر إلا مجموع هذه القدرات العقلية الأولية السابق ذكرها ، ولذلك فقد يسمى أحيانًا بالقدرة العقلية العامة . وربما كان البعض يعتقد فيما مضى أن الذكاء قدرة واحدة منفصلة عن هذه القدرات جميعًا ، ولكن الواقع ، كما قلنا ، هو أن الذكاء ليس شيئًا فى ذاته منفصلاً عن مجموع ما تستطيع أن تقوم به ذهنيًا . وعلى ذلك فكما أن الأفراد يختلفون من حيث ما يتمتعون به من قدرات كمًا ، ونوعًا ، كما سبق أن اشرنا ، فإنهم أيضًا يختلفون من حيث المقدار الذى يتمتعون به فى المجموع العام لهذه القدرات .

ولكى نقرب الأمر إلى الذهن بدرجة أكبر ، بشبه الذكاء بمجموع الدرجات التى يحصل عليها التلميذ فى الامتحان النهائى ، ونشبه القدرات العقلية بالمواد الدراسية التى يجرى فيها هذا الامتحان . فقد يتفوق البعض فى المجموع العام لدرجات الامتحان النهائى ، ومعنى ذلك أنه لابد أن يكون متفوقًا فى جميع المواد . وقد يتفوق بعض التلاميذ فى مادة دراسية أو أكثر ، كالرياضيات مثلاً ، وإن كان لا يحقق إلا مستوى متوسطًا فقط فى مجموع الدرجات ، وهكذا .

وبالمثل فإن التلميذ الذى يتمتع بدرجة عالية من الذكاء هو فى الواقع تلميذ متفوق فى جميع القدرات العقلية ... ولكن من ناحية أخرى قد يكون التلميذ متوسطًا فى الذكاء (أى فى مجموع القدرات العقلية) ولكنه ممتاز فى بعض هذه القدرات كالقدرة المكانية مثلاً .

وكما أن المواد الدراسية لا تسهم فى المجموع العام لدرجات الامتحان النهائى بنفس النسبة ، ولكن بنسب متفاوتة ، كذلك فإن القدرات العقلية أيضًا لا تسهم فى مستوى الذكاء العام بنفس النسبة . التلميذ الذى يحصل على درجة عالية فى امتحان الرياضيات مثلاً تكون فرصته فى الحصول على مجموع عال ، أكبر من فرصة التلميذ الذى يحصل على درجة عالية فى الرسم ، وذلك إذا تساوت درجاتهما تقريبًا فى المواد الأخرى ، على فرض أن درجة الرياضيات من ١٠٠ فى حين أن درجة الرسم من ٢٠ فقط . وبنفس الطريقة ، فإن الفرد الذى يتفوق فى القدرة على الفهم اللغوى ، مثلاً ، يكون احتمال تمتعه بذكاء عال أكبر من ذلك الاحتمال بالنسبة لشخص آخر متفوق فى القدرة المكانية ، ذلك أن القدرة على الفهم اللغوى تسهم فى القدرة العقلية العامة التى نسميها بالذكاء ، بنسبة أكبر مما تسهم به القدرة المكانية .

ويتضح ذلك فى الشكل الآتى :



الشكل (٢٣ – ١)
الذكاء هو مجموع القدارت العقلية الأولية .
(بركات ١٩٦١)

ولذلك فإنه عندما يتعذر توفير جميع الاختبارات اللازمة لقياس الذكاء ، يعتبر مقياس القدرة على الفهم اللغوى وحده مؤشرًا ذا درجة كبيرة من الصدق للدلالة على مستوى ذكاء الفرد (وتقاس هذه القدرة بعدد المفردات التى يعرفها الفرد والتى يستطيع استخدامها فى عبارات مفيدة) . ذلك أن القدرة على الفهم اللغوى ، كما ترى ، تشمل تقريبًا ربع مساحة الدائرة التى تمثل الذكاء .

وكما أنه يمكنك أن تتحدث عن مجموع الدرجات بالنسبة لأى تلميذ دخل الامتحان ، كذلك يمكنك أن تتحدث عن مستوى الذكاء عند أى فرد كان . فالذكاء موجود لدينا جميعا وليس مقصورًا على النبغاء فقط . إن مقدار الذكاء وحده هو الذى يختلف من فرد إلى آخر . وكذلك تختلف طبيعة القدرات العقلية ، بمعنى أن الاشياء التى يحسن الفرد أداءها يختلف بعضها عن بعض . ولذلك لا يصح أن نقسم الناس إلى أذكياء وأغبياء فحسب ، ذلك أن لكل فرد ناحية من النواحى التى يستطيع أن يتميز فيها ، أو على الأقل يؤديها بطريقة أحسن من غيره . فنحن جميعا لنا ألوان من القدرات التى نتفوق فيها ، كما أن لنا مواطن ضعف تشوبنا .

قدرات أخرى :

وإلى جانب القدرات العقلية التى تكلمنا عنها ، هناك قدرات أخرى يهمنا معرفتها ومنها :-

القدرات الإبداعية :

وتتوافر فيمن يستطيع أن يقدم الكثير من الأفكار التى تؤدى إلى ابتكار أساليب جديدة فى القيام بالاشياء وانتاجها . وغالباً ما تتوافر لدى التلميذ المبدع الكثير من الأفكار الجديدة المتعلقة بكل شيء تقريبًا ، فهو يخترع ويبتدع قصصًا وتمثيليات ورسومًا بارعًة أصيلة وغير ذلك ، كما أنه يجد فى نفسه القدرة على استخدام المواد والكلمات والأفكار المختلفة فى قوالب أو صيغ جديدة .

وبالأضافة إلى ذلك فإن التلميذ المبدع يكشف عادة عن رغبته فى الاستطلاع بالقاء كثير من الأسئلة ، كما أنه يكون على استعداد لأن يحاول تجريب الأساليب الجديدة .

القدرات الفنية :

ومن أهمها القدرة على الرسم ، والقدرة الموسيقية .

وتظهر القدرة على الرسم فى إمكانية عمل تكوينات من الخطوط والنسب والألوان لها قيمة جمالية ، أى يقدرها الآخرون ، ويستمتعون بها ، ويسرون برؤيتها ، إلى جانب قدرة الشخص نفسه على الاحساس بالجمال فيها وفى غيرها .

وبعض التلاميذ أو التلميذات الذين يتمتعون بهذه القدرة يميلون إلى مادة الرسم أكثر من غيرهم ، ويظهرون متعة كبيرة فى القيام بزخرفة الموائد ، مثلاً ، فى الحفلات التى تقيمها المدرسة ، أو بعمل بطاقات للمعايدة أو بتصميم الأزياء أو ما إلى ذلك من التكوينات الجمالية .

أما القدرة الموسيقية فتظهر فى إمكانية تعلم العزف على الآلات الموسيقية بسرعة وسهولة . ويمكن اكتشاف هذه القدرة عند الأطفال فى سن مبكرة ، عندما نلاحظ نجاحهم فى ضبط الايقاع ، سواء بهز رؤوسهم أو بحركة من أرجلهم أو أيديهم ، وكذلك ، فى قدرة الطفل على استعادة بعض النغمات البسيطة التى تحدثها له على آلة مثل البيانو ، أو حتى على لعبة من تلك الألعاب الموسيقية المشابهة . وتعطينا سهولة حفظ الأغانى مؤشرًا آخر نحو هذه الموهبة .

القدرات العملية :

يتميز بعض الأشخاص بالمهارة اليدوية فى صنع الأشياء ، ففى وسعهم تصور كيف تتركب الأشياء فيما بينها ، كما أنهم يدركون كيف تتحرك . إنهم يميلون إلى وضع الأشياء منفصلة ثم يجمعونها مرة أخرى . إنهم قد يبدأون بقطع من الخشب أو القماش أو الخيوط أو الاسلاك أو أجزاء المحرك ، وينتهون بشئ مفيد يصنعونه منها ... هذا النوع من القدرة يطلق عليه « القدرة العملية » . وقد تقتصر هذه القدرة على حل الاشياء الميكانيكية وتركيبها وتناولها فقط ، وعندئذ قد تسمى بالقدرة الميكانيكية .

والآن بعد أن عرفنا ما هى القدرة بوجه عام ، وما هى القدرات العقلية بوجه خاص ، فننتقل إلى السؤال الثانى الذى سبق أن وضعناه وهو : لماذا تتمايز القدرات العقلية فى فترة المراهقة ؟ وما علاقة ذلك بنمو القدرة على التفكير المجرد ؟

تمايز القدرات والتفكير المجرد فى مرحلة المراهقة :

لقد رأينا فى خصائص النمو العقلى لطفل المرحلة السابقة (مرحلة الطفولة المتأخرة) أن مادة التفكير عند الطفل تلك المرحلة هى الأشياء المحسوسة وليست الأفكار المجردة . وإنما يبدأ الطفل التفكير مجردًا أى مستخدمًا الرموز التى تقوم مقام الاشياء – كأداة للفكر – بدلاً من الأشياء ذاتها ، فى مرحلة المراهقة . وهناك فرق كبير بين الأفراد الذين يقومون بالتفكير المبنى على المحسوسات واولئك الذين يقومون بالتفكير المبنى على المجردات ، ليس فقط من حيث مستوى النمو وإنما أيضًا من حيث امكانية التنوع . ذلك أن الوسط الذى يقوم فيه النشاط العقلى فى الحالة الأولى – وهو المحسوسات – يتفق فيه جميع الأفراد أى أنه عام بالنسبة

لهم جميعًا . وعلى ذلك يصبح الاختلاف محصورًا فى القدرة على الفهم أو التذكر وغيرها من العمليات المعرفية التى تستخدم فى الحصول على المعلومات أو لحل المشكلات المتعلقة بها .

ومن هنا يكون الاختلاف بين الأفراد فى هذه الحالة (مرحلة الطفولة المتأخرة) فى تلك القدرات العامة التى تتدخل بدرجة متساوية تقريبًا فى جميع المواد الدراسية . ذلك أن المواد الدراسية فى هذه المرحلة لا تحتاج إلى قدرات أخرى غير هذه .

أما فى مرحلة المراهقة ، عندما يكون التعامل ممكنًا ، ليس فقط مع المحسوسات ، وإنما أيضًا مع الرموز التى تحل محلها ، والتى يمكن أن يقوم على أساسها النشاط العقلى ، فإن متغيرًا جديدًا هنا يبدأ فى التدخل فى امكانية القيام بذلك النشاط بدرجة أو أخرى من درجات التفوق . ذلك المتغير الجديد هو نوع الرموز ذاتها . فالرموز تتنوع بتنوع المحسوسات التى ترمز إليها . فعندما يكون الموضوع هو التعبير اللفظى ، فإن الرموز المستخدمة هى الرموز (اللغوية) ، وعندما يكون الموضوع هو الكم ، تكون الرموز المستخدمة هى العدد ، وعندما يكون الموضوع هو البعد فى الفراغ ، تكون الرموز هى الصور الذهنية المكانية ، وعندما يكون الموضوع هو الحركة فى الفراغ تكون الرموز هى الصور الذهنية الميكانيكية وهكذا .

وهنا تصبح فرصة الفروق بين الأفراد من حيث القدرة على التعامل مع نوع أو آخر من هذه الرموز ، قائمة . أو بمعنى آخر فإن الأفراد لا يمكن أن يكونوا متساوين من حيث القدرة على استخدام هذه الرموز فى النشاط العقلى ، بل يختلفون من فرد إلى آخر ، ومن قدرة (على استخدام نوع معين من الرموز) إلى قدرة أخرى . على خلاف الحال عندما يكون الوسط هو المحسوسات التى يتساوى الجميع تقريبًا فى إدراكها ، أو على الأقل ، التى لا تكون الفروق بينها كبيرة كالرموز إلى المجردات .

هذا هو تفسيرنا لتمايز القدرات فى مرحلة المراهقة ، وليس هنا مكان مناقشة ما إذا كانت الفروق الفردية فى هذه النواحى نتيجة للبيئة أو للوراثة ، وللنضج أم للتعلم ، فقد سبق أن ناقشنا ذلك فى اطار العوامل المؤثرة فى عملية النمو فى مكان آخر . على أننا نريد أن نشير إلى أن هذا التفسير هو محاولة للمزاوجة بين أبحاث بياجيه فى النمو العقلى للطفل فى مراحله المختلفة ، وأبحاث التحليل العاملى (بقيادة جيلفورد) فى معرفة عدد ونوع القدرات التى يمكن أن توجد - بدرجة أو أخرى - لدى الفرد الراشد . على أن هذا التفسير لا يزال فى مرحلة الفرض العلمى ويحتاج إلى العديد من البحوث لإثبات مدى صحته .

خـلاصـة :

فى هذا الفصل تناولنا خاصيتين أساسيتين للنمو العقلى فى مرحلة المراهقة : الخاصية الأولى هى القدرة على التفكير المجرد ، والخاصية الثانية هى تمايز القدرات فى هذه المرحلة وقد قمنا – بناء على تحليل بياجيه – بذكر ثلاث عمليات يتضمنها التفكير المجرد بهذا المعنى ، وهى :

١ – التمييز بين الواقع والممكن .

٢ – استخدام الرموز للتعبير عن رموز أخرى .

٣ – الربط بين المتغيرات ، أو أخذ عدة عوامل فى الاعتبار فى نفس الوقت عند تناول أى مشكلة .

كما بيّنا كيف أن هذه القدرة على التفكير المجرد تجعل المراهق فى موقف يستطيع معه أن يشك أو على الأقل يتساءل عن الحكمة من الأخذ بقضايا أو بأوضاع كان هو نفسه يسلم بها دون مناقشة فى المراحل السابقة . وكيف أن ذلك كله قد يوقعه فى صراع مع من حوله أو مع نفسه .

أما فيما يتعلق بتمايز القدرات – الخاصية الثانية من خصائص النمو المعرفى عند المراهق – فقد اعتمدنا فيه على نتائج التحليل العاملى وخاصة ما قام به جيلفورد فى هذا المجال ، وحدد فيه عددًا من القدرات العقلية الأولية . ولقد عرضنا أهم هذه القدرات عرضا يساعد على التعرف عليها من بعض الملاحظات المبدئية ، وخاصة تلك التى يمكن القيام بها فى المجال المدرسى .

وفى النهاية قمنا بمحاولة للربط بين هاتين الخاصيتين فى حياة المراهق العقلية : خاصية التفكير المجرد وخاصية تمايز القدرات ؛ على أن هذه المحاولة لا زالت فى حاجة إلى زيادة من البحث والتجريب لكى يكون لها القيمة العلمية المرجوة .

الفصل الرابع والعشرون

النمو الإنفعالي عند المراهق

* مقدمة .
* الصراع مع الأسرة .
* الصراع مع السلطة .
* المراهق والرفاق .
* العلاقة النسبية بين تأثير الرفاق وتأثير الكبار .
* المراهق والمركز الاجتماعي .
* المراهق والتغيير الاجتماعي .
* خلاصة .

النمّو الإجتماعى للمراهق

مقدمة :

قلنا فيما سبق إن مفتاح فهم النمو النفسى للمراهق بشكل عام يكمن فى المواجهة التى تقوم بينه وبين الكبار المحيطين به . كيف تحدث هذه المواجهة ؟ وما هى طبيعة العلاقات التى يمكن أن تترتب على ذلك بين المراهق وغيره سواء فى الأسرة أو مع الرفاق أو فى المجتمع بوجه عام ؟ هل ينكر المراهق الاوضاع والقيم التى تسير عليها أسرته ؟ هل توجد ثقافة فرعية خاصة بالشباب تجبر المراهق على الانصياع لمجموعة الرفاق ؟ هل يؤكد الرفاق ثورة المراهق على الأسرة ويدعمونها ؟ ما الذى يساعد على خلق جماعات الجانحين سواء فى المدرسة أم فى المجتمع ؟ كل هذه أسئلة سوف نجيب عنها فى هذا الفصل .

الصراع مع الأسرة :

تسلم وجهات نظر لها مكانتها سواء فى علم النفس أم فى علم الاجتماع بأن الصراع بين المراهق ووالديه هو إحدى حقائق الحياة التى لا مناص منها . إلا أن وجهات النظر هذه قد تختلف بعد ذلك فى تفسير طبيعة هذا الصراع والعوامل المؤدية إليه . فبناء على نظرية التحليل النفسى مثلاً ، هناك فورة من الإثارة الجنسية فى اثناء المراهقة . فالجسم ، كما سبق أن رأينا ، يخضع لتغييرات أساسية فى أثناء البلوغ تكون نتيجتها حالة « الاستعداد » الجنسى المعروفة . ولكن هذا الاستعداد أو النضج الجنسى يحمل معه فى رأى هذه النظرية – تجديدًا لموقف أوديب . إلا أن الطفل الآن لا يستطيع أن يكبت دوافعه الجنسية . ثم إن المراهق يكون قد اكتسب فى الوقت نفسه « أنا أعلى » أو ضميرًا قاسيًا لا يسمح له بالتفكير بالمرة فى أية علاقات جنسية بالمحرمات . وإذ لا يستطيع المراهق أن يتخلص ، لا من دوافعه الجنسية ، ولا من ضميره اللاشعورى ، فلا يبقى أمامه إلا أن ينكر أبويه أو يثور عليهما أو يرفض سلطتهما .... إلى أخره .

وهناك منظرون آخرون للتحليل النفسى يعتقدون أن الآباء هم المسؤولون عن ذلك الصراع بين الآباء والابناء فى مرحلة المراهقة . ففى رأى فريد نبرج (Feridenberg, 1959) مثلاً ، أنه : عندما يرى الآباء علامات النضج تظهر على أبنائهم فى مرحلة المراهقة التى تقربهم من بلوغ الرشد ، فإن ذلك يثير لديهم (أى لدى الآباء) الخوف ، لان ذلك يعنى تقدم الآباء فى السن . ومما يزيد من هذه المخاوف عند الآباء ، التعارض الواضح بين ما يبدو على المراهقين من رغبة فى التلقائية والتشكك فى الأوضاع القائمة ، وبين ما يعقده الآباء من آمال

على مستقبل أبنائهم فى النجاح والانجاز والمركز الاجتماعى المرموق . فلكى يحقق الاباء هذه الآمال التى تستلزم فى العادة إعدادًا طويلاً فى الجامعة أو التعليم العالى على وجه العموم ، بما فى ذلك الدراسات العليا احيانًا ، لابد للأبناء من أن يجبروا على البقاء فى مركز التابع طوال هذه المدة . وما دام الآباء هم الذين يتحملون الأعباء فإنهم يتوقعون من أبنائهم أن يسلكوا سلوك الطاعة والتأدب فى المقابل . هذا القسر من ناحية الآباء قد لا يجد الاستجابة المطلوبة من ناحية الأبناء فتكون الثورة .

والنظريات التى تفسر الصراع بين المراهق والأسرة على أساس أنه عملية نفسية داخلية (سواء فى ذلك ما إذا كان الابناء هم الذين يرفضون الآباء أو الآباء هم الذين يرفضون الابناء) ، هذه النظريات ترى فى نفس الوقت أن هذا الصراع ليس فقط عملية حتمية بل أنها أيضًا عملية ضرورية للنمو الأنسانى نحو الاستقلال وتحديد الذات . فعن طريق المعارضة الإيجابية أو التمرد يكتسب الشباب فهما أوسع للعالم من حولهم ، ويدركون بشكل أوضح من هم وأين يقفون . ومن خلال تحديثهم لقيم آبائهم يستطيعون أن يفهموا هذه القيم بشكل أحسن . وفى كشفهم لإدعاءات الكبار يكتسبون نوعًا من الفهم للأساس الذى تقوم عليه الأحكام الخلقية ، ولصعوبة ترجمة الممكن إلى واقع . وفى تحولهم عن الموضوعات التى كانوا يحبونها فى الطفولة مساعدة لهم على أن يجدوا موضوعات حب جديدة يمكنهم معها أن يعبروا عن طاقاتهم الجنسية بطريقة مقبولة اجتماعيا .

على أن مجموعة أخرى من العلماء ينظرون إلى هذا الصراع على أساس أنه ظاهرة اجتماعية . فدافيز (Davis 1940) مثلاً يعتقد أن وجود « فجوة جيلية » (أى بين جيل الآباء وجيل الأبناء) أمر حتمى فى مجتمع سريع التغير . فالآباء ينشئون أبناءهم بناء على خبرتهم هم (أى خبرة الآباء) ، ولكن هذه الخبرة سرعان ما تصبح شيئًا عفا عليه الزمن . وبعبارة أخرى فإن الآباء يعدون أبناءهم للعيش فى مجتمع يصبح لا وجود له عندما يصير هؤلاء الأبناء كبارًا . ولذا فإن الفجوة الجيلية ليست فقط مشكلة تواصل أو تفهم ، وإنما هى نتيجة لشعور الجيل الجديد بأن حكمة الجيل القديم قد أصبحت لا تتمشى مع مطالب العصر فضلاً عن مطالب المستقبل .

ويساعد على وجود هذه الفجوة – فى رأى هؤلاء الاجتماعيين – عوامل اجتماعية وثقافية مختلفة . فالاختلافات تكون كبيرة – ولا يمكن تحاشيها – بين الأبناء الذين يذهبون إلى الجامعة والآباء الذين لم يكملوا تعليمهم ، وبين الابناء الذين يولدون فى بلد كان قد هاجر إليها الآباء من بلدهم الأصلى . وينضم إلى هذه الاختلافات بالطبع الاختلاف الطبيعى بين الأدوار التى يقوم بها كل من الآباء والابناء تبعًا لمركزهم فى الأسرة ، مما يعمل على زيادة حدة الشقاق . فالآباء – كما سبق أن أشرنا – يشجعون على أن يبقى الابن معتمدًا عليهم اقتصاديًا

حتى يتم تعليمه ، ولكنهم فى الوقت نفسه قد يوجهون إليه اللوم (وهو الذى يتوق إلى الاستقلال) على اتكاليته وعدم تحمله للمسؤولية . ومما يزيد النار اشتعالاً أن ممثلى السلطة بالنسبة للمراهق عادة ما يختلفون فيما بينهم من حيث اتجاهاتهم التربوية . فبينما يشجع الآباء الابناء على رد العدوان بالعدوان مثلاً ، قد تقف المدرسة موقفًا مختلفًا فتعلم الأبناء أن يلجأوا إلى السلطة أو أن يسووا الأمر بينهم وديًا ، وهكذا . كذلك قد يختلف الآباء والأمهات أيضًا : فبينما قد تكون الأمهات أقل تسامحًا مع بناتهن مثلاً ، قد يكون الآباء أكثر تسامحًا معهن والعكس بالعكس بالنسبة للاولاد ، فبينما تتساهل الأم معهم فقد يقسو الأب عليهم ، وهكذا .

والمراهقون حساسون جدًا لمثل هذه التناقضات ، وهم ينتقدونها أشد الانتقاد . ويرى بعض الباحثين أن مثل ذلك النقد له وظيفة ثقافية (Braungart, 1979), (Matterson, 1974) فالمراهق فى رأى هؤلاء يمثل حلقة من حلقات انتقال الثقافة البشرية من جيل إلى جيل مع مراجعتها وتطويرها فى نفس الوقت . فالنظرة الناقدة التى يوجهها المراهق إلى القيم التقليدية تجعله يقف من الأوضاع المستقرة موقفًا جديدًا . وبذلك يفتح الطريق إلى تفسيرات جديدة ومستحدثات اجتماعية تعين على التطور والنمو . وعلى هذا النحو فإن الصراع بين الأجيال يمثل جهدًا نحو تغيير ما قد يكون غير ملائم بالنسبة لنظام القيم الذى يقدمه الآباء للابناء . ويلاحظ أن العلاقة فى هذا المجال ذات اتجاهين . فكما أن الكبار يعملون على تنشئة الصغار ، كذلك فإن الصغار قد يعملون أيضًا على إعادة تنشئة الكبار . فإذا ظل الكبار متباعدين كل البعد عن الصغار ، فإن هذه العملية تصبح أكثر صعوبة كما يصبح الصراع أكثر حدة .

وهناك من الاجتماعيين أيضًا من يعزو الصراع بين الابناء والآباء إلى عزلة الشباب عما يدور فى المجتمع التكنولوجى الحديث . فالمراهقون فى المدراس الثانوية مثلاً يكونون بعيدين كل البعد عن فرص العمل ، وغير قادرين بالمرة على مشاركة الكبار فيما يتخذونه من قرارات . هذه العزلة تقود إلى التباعد والشك والانفصال وبالتالى إلى التمرد . على أنه أيا كان التفسير الذى يورده المنظرون للصراع بين المراهق والسلطة ، فإن هناك عوامل نفسية واجتماعية واضحة تحدد شكل ودرجة هذا الصراع وكذلك المراحل التى يمر بها .

مراحل الصراع ودرجة حدته :

عندما يصل الطفل إلى مرحلة المراهقة يواجه – كما سبق أن أشرنا – موقفًا متناقضًا . ففى الوقت الذى يترك فيه الطفولة بالتدريج نحو الرشد ، وهو الوقت الذى لابد أن يحقق فيه بالتدريج درجات متصاعدة من الاستقلال والمسؤولية ، يجد نفسه مضطرًا إلى أن يبقى فى موقع الابن أو الابنة تمامًا كما كان فى السابق . مثل هذا التناقض قد يوقع المراهق فى درجة ما

من درجات الأزمة التى تقوده إلى الصراع مع السلطة . على أن ذلك الصراع لا يكون بالضرورة صراعًا حادًا بالنسبة لجميع المراهقين ، بل على العكس فقد دلت الأبحاث (Bandura, 1964) ، على أن معظم المراهقين يمرون بتلك الفترة من النمو دون ما صراع حاد من الوالدين . ويصدق هذا على وجه الأخص بالنسبة للبنات ؛ ويتوقف ذلك بالطبع على تقاليد المجتمع وعاداته ، التى لا تتساهل بالمرة فى خروج البنت عن طوع أبويها . وفى هذا الصدد يفضل بعض الباحثين أن يتحدث عن « الأزمة السوية » لكى يعبر عما يحدث لمعظم المراهقين فى هذا المجال .

وكما أننا لا ننفى احتمال وجود صراع بالمرة ، ولا نعمم – فى نفس الوقت – الحالات الشاذة على جميع المراهقين ، كذلك فإننا يجب أن نلاحظ أن حالات الصراع بين المراهق والوالدين لا تحدث بنفس الحدة على طول فترة المراهقة . فالمراهق العادى يمر بأزمة الصراع هذه ، على وجه الأخص ، فى الفترة من ١٢ – ١٤ أى فى فترة المرحلة المتوسطة (الأعدادية) تقريبًا . وفى هذه الفترة يبدى المراهق ميلًا إلى الثورة أو التمرد على سلطة الوالدين بطريقة أو بأخرى . ومع ذلك فإن النزاع قد ينشأ لأسباب واهية : هل يسمح له بترك « الاستريو » دائرًا أثناء الاستذكار أم لابد أن يغلقه ؟ هل يذهب إلى دار السينما مع أصدقائه أم لابد أن يكون معه أخوه الأكبر أو من يعينه له والده ؟ متى يطلب منه قضاء بعض الحاجات للأسرة ، ومتى تترك له الحرية فى الاستمتاع بوقته ؟ هل يسمح له باستخدام سيارة الأسرة ؟ أى الأصدقاء يمكن أن يخرج معهم ؟ وهكذا .

أما بالنسبة للبنت فقد تنشأ الخلافات بينها وبين أبويها لأسباب أخرى : متى تبدأ وضع المساحيق التجميلية ؟ هل تختار ملابسها بنفسها ؟ هل يسمح لها بزيارة صديقاتها أو زيارتهن لها ؟ لماذا يظل أخاها مشرفًا عليها حتى ولو كان أصغر منها ؟ وهكذا .

اتجاهات الوالدين وعلاقتها بأزمة الصراع :

وإذا كان الأمر يتعلق ، على النحو ، بالظروف المنزلية ، سواء من حيث الدرجة التى يحدث بها الصراع أو الفترة التى يمكن أن يحدث فيها ، فإن السؤال الذى فرض نفسه الآن هو : ما هى الاتجاهات الوالدية التى تجعل الانتقال من الطفولة إلى الرشد أمرًا سهلاً وما هى الاتجاهات التى تجعل مثل هذا الانتقال أمرًا صعبًا ؟

وجد بعض الباحثين فى دراسة طولية (Offer & Offer, 1974) ، إن الأولاد الذين عبروا مرحلة المراهقة بسهولة وكانت تقاريرهم عن أنفسهم وتقارير الاختبارات عنهم أنهم « سعداء » ، وإن فكرتهم عن أنفسهم واقعية ، وأنهم يتميزون بروح المرح ولديهم القدرة على مواجهة الضغوط ويتقبلون المعايير الاجتماعية ، هؤلاء الأولاد كانوا ينتمون إلى آباء يشجعون

الاستقلال فى أبنائهم ، ويثقون فى القيم الاجتماعية ، كما أنهم (أى الأب والام) على اتفاق تام بهذا الخصوص .

وعلى العكس من ذلك كانت مجموعة الأولاد الذين يتميزون بالتقلبات المزاجية الحادة ويعانون من القلق والاكتئاب أكثر من غيرهم ، والذين يستجيبون للاحباطات الصغيرة كما لو كانت أحداثًا مأساوية كبيرة ، هؤلاء الأولاد كانوا ينتمون إلى آباء يسؤوهم جدًا محاولة ابنائهم للاستقلال كما أنهم ليسوا على اتفاق تام (الأب والأم) بشأن القيم الاجتماعية التى ينشئون عليها أطفالهم ، ولا هم حتى على ثقة تامة بها .

وقد أوضحت دراسات أخرى (Elder, 1968), (Donavan, 1966) ، إن الأسلوب الديمقراطى الذى يتبعه الآباء فى الضبط ، يؤدى إلى نمو التلقائية عند المراهقين بشكل أوضح مما يحدث عند أبناء الأوتوقراطيين أو المتهاونين . فهؤلاء الأخيرون (الاوتوقراطيون والمتهاونون) من الآباء ، يميل أبناؤهم إلى أن يكونوا إما اتكاليين أو متمردين . ومن تقارير الابناء أنفسهم تتضح الاتجاهات الوالدية المرغوب فيها أكثر من غيرها . فالابناء التلقائيون يقررون أن آباءهم يعطونهم الفرصة للأشتراك فى وضع القواعد التى يسيرون عليها ، وإن آباءهم يتوقعون منهم التلقائية فى سلوكهم ، فى حين أن الابناء من الاتكاليين والمتمردين يقررون أن آباءهم – على العكس – يتوقعون منهم الطاعة قبل كل شىء .

وقد قام كاندل وليسر (Kandel and Lesser 1972) ، بمقارنة العلاقات بين الآباء والمراهقين من ناحية ، ودرجة استقلال المراهقين فى كل من الدانمرك والولايات المتحدة الأمريكية من ناحية أخرى . وقد وجدا أنه لا توجد أية دلالة على اغتراب المراهقين عن آبائهم . ومع ذلك فإن كلا من العائلات الدانمركية والعائلات الأمريكية تختلفان اختلافًا كبيرًا فى أساليب التنشئة الاجتماعية ، وأن ذلك الاختلاف له علاقة بشعور الطفل نحو كيفية معاملته . فالمراهق الأمريكى يميل إلى وصف عملية الضبط الأبوية بأنها « تسلط » وأن الأبوين قلما يذكران الأسباب التى على أساسها يتخذان قراراتهما . كذلك فإن المراهقين الامريكيين يقررون بأن عليهم أن يتبعوا قواعد أكثر مما يقرره الدانمركيون . أما المراهقون الدانمركيون فإنهم على العكس يقررون بأنهم يشاركون بدرجة أكبر فى القرارات التى تتخذ ، كما أنهم يشعرون أكثر من الامريكيين بأنهم يعاملون كراشدين وأن شعورهم بالاستقلال يزداد فى المقابل .

من الواضح إذن أنه عندما يحاط الطفل بجو ديمقراطى فى المعاملة ، وعندما نشرح الأسباب التى من أجلها تتخذ القرارت . وعندما تسير الأمور بطريقة تعتمد على منطق مقبول ، فإن نتيجة ذلك أن يصبح الطفل أكثر تحملاً للمسؤولية ، وأكثر حساسية للمبادىء

الخلقية وأكثر قدرة على الضبط الذاتى . وربما كان الطفل الذى ينشأ على هذا الأسلوب أقل احتياجًا إلى القواعد الصريحة المحددة ، إذ أنه يكون أميل إلى امتصاص القيم الوالدية .

الصراع مع السلطة :

وإذا كان تقدير المراهقين لسلطة الوالدين يقل فى هذه الفترة من النمو بوجه عام ، فإن تقديره للسلطة من غير الوالدين يقل حتى بنسبة أكبر . فقد لاحظ أوفر (Offer 1969) مثلًا أن المراهق ينتقد مدرسيه أكثر مما ينتقد والديه . على أن قلة البحوث فى هذا المجال يجعل من الصعب الوصول إلى تعميمات موثوق بها . فلا يزال هناك مجال كبير للبحث فى هذا الموضوع .

المراهق والرفاق :

إن جميع الظروف المحيطة بالمراهق ، كما سبق أن رأينا ، تؤكد حاجته إلى الانتماء إلى جماعة أخرى يستطيع أن يشبع فيها حاجاته الاجتماعية بعد أن أصبحت جماعة الكبار ، والأسرة على وجه التحديد ، غير مشبعة من هذه الناحية . ليس هذا فقط، بل إن جميع الشروط الواجب توافرها لتحقيق تماسك الجماعة تتوفر فى هذه الجماعة الجديدة ، جماعة الرفاق : ففقدان الأمن فى الأسرة ، والحاجة إلى الشعور بالانتماء إلى جماعة ، ووحدة الهدف ، والتجانس فى الخبرات ، ووحدة المعايير والقيم ، والألفة التى يمكن أن تقوم بسرعة بين الأفراد ، ومعرفة الأدوار فى الجماعة وتحديدها ... كل هذا يؤدى إلى تماسك جماعة الرفاق من المراهقين إلى أقصى حد .

وتختلف طبيعة العلاقات مع الرفاق عن العلاقات مع الأسرة من ناحيتين أساسيتين هما : ١ – إن العلاقات الأسرية مفروضة ودائمة وليست اختيارية ، وفى حين أن العلاقات مع الرفاق يقوم المراهق بنفسه بعملها ، كما أنها قابلة للتغيير . ٢ – أن الصداقة أو الصحبة توسع الخبرة التى يحتاجها المراهق بطريقة لا تساعد عليها فى الغالب العلاقات الأسرية ؛ ذلك أن الصداقة أو الصحبة تعرض الفرد لأنماط جديدة من السلوك ، كما أنها قد تساعده على أن يجرب أدوارًا جديدة وأن يكوّن تصورات جديدة عن الذات .

لذلك كله كان التحول إلى صحبة الرفاق علامة مميزة من علامات المراهقة . فبعد أن كانت صحبة الوالدين لدى طفل المراحل السابقة أهم بكثير من صحبة الرفاق ، يحدث تحول تدريجى فيما بين الثانية عشرة والثامنة عشرة بحيث تصبح المجموعة أو الرفاق أكثر جاذبية من الوالدين الذين تقل أهميتهم تدريجيًا من هذه الناحية .

ليس هذا فقط ، بل تتغير كذلك مفاهيم المراهق عن الصداقة بين سن الحادية عشرة وسن الثامنة عشرة . ففى مرحلة الطفولة المتأخرة كان الطفل يرى فى الصداقة نوعًا من الزمالة

التى تقوم على أساس من الاشتراك فى نشاطات معينة ، مع قليل من التبادل العاطفى وقليل من الصراع . أما فى أثناء المراهقة فإن الصداقة نفسها تصبح أمرًا هامًا بالنسبة للمراهق كما أنها قد تتضمن عملية تفاعل انفعالى حاد واحيانًا ما يصل هذا التفاعل إلى نوع من الصراع . ومما يزيد الأمر صعوبة أن اختيار المراهق لاصدقائه عملية لا يكون المراهق فيها حرًا تمامًا . فالاصدقاء يأتون من نفس الوسط الاجتماعى وكذلك من نفس الجيرة ، ولابد أن يكون هناك نوع من التشابه فى الصفات الشخصية كالعمر العقلى والمعايير الخلقية ودرجة الرغبة فى تكوين علاقات مع الآخرين ومدى الاستعداد للنقد والنقد الذاتى وهكذا .

لجماعة الرفاق إذن دور فى النمو الاجتماعى للمراهق . فما هو – على وجه التحديد – هذا الدور . بعبارة أخرى : ما هى طبيعة العلاقة بين المراهق وجماعته أو جماعاته من الرفاق ؟ كيف تنعكس هذه العلاقات على سلوكه وعلى علاقاته بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى كالأسرة والمدرسة والمجتمع الكبير ؟

العلاقة النسبية بين تأثير الرفاق وتأثير الكبار

يميل بعض الباحثين إلى الحديث عن المراهقة ، باعتبارها ثقافة فرعية ، أو بمعنى آخر ، باعتبار أن المراهقين يكونون مجتمعًا خاصًا بهم متميزًا عن مجتمع الكبار ، مجتمعًا له معاييره وقيمه ونظمه الخاصة المتفرعة من الثقافة العامة التى ينتمى إليها . فلقد وجد كولمان (Coleman 1961) من دراسته لطلبة المدارس الثانوية أنهم يكوّنون نظامًا قيميًا خاصًا بهم يتركز حول القدرات الرياضية والقيادة الاجتماعية ، وأن الأفراد الذين لا يملكون أية مهارة فى إحدى هاتين الناحيتين يستبعدون بشكل عام من الجماعة . ويلفت كولمان النظر إلى أن مظاهر الثقافة الفرعية هذه لا يصعب ملاحظتها فنظرة واحدة إلى أى جماعة من جماعات المراهقين كفيلة بأن تبرهن لنا على وجود مثل هذا النظام . فنظام الملبس ، وطريقة تصفيف الشعر ، ونوع الموسيقى المحببة ، واللغة وغير ذلك مما يشترك فيه جماعات المراهقين ، يختلف كل الأختلاف عن مثيله مما يشترك فيه الكبار . بل قد يجد الكبار أحيانًا أن ذلك الاختلاف قد يصل إلى الحد الذى يوصف معه أسلوب المراهقين بأنه ناب أو مستهجن . وقد يؤكد نظرة كولمان هذه ما يشاهد بوضوح من حق الجماعة على أعضائها بالولاء والاخلاص . فالملاحظ أن الجماعة قد تنبذ بشدة من ينقض عهدها أو يخالف ما تعارفت عليه من قانون غير مكتوب . وبالرغم من أن المراهقين قد يطلبون من آبائهم النصح أو المشورة فى اتخاذ القرارات الهامة ، إلا أن قيم الجماعة تفرض نفسها إلى حد كبير وبشكل واضح .

ولكن هل معنى هذا أن المراهق يصبح مغتربًا كل الاغتراب عن والديه متباعدًا تمامًا عن أسرته وعن الكبار المحيطين به ، لا يأبه برأيهم إذا ما تعارض مع رأى الجماعة ؟ لقد جرى

الكثير من البحوث لمعرفة مدى تأثير ارتباط المراهقين بجماعة الرفاق ، وعلى علاقته بأسرته أو بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى . ودلت معظم هذه البحوث على أن تأثر المراهق العادى برأى الرفاق عنه لا يعنى فقدانه لتقدير والديه أو تناقص تأثيرهم عليه . فقد وجد كورتيس (Curtis 1975) أن أحكام المراهقين على والديهم تكون أكثر إيجابية فى المراحلة الأخيرة للمراهقة ، كذلك وجدت لاسنى (Lasseigne 1975) أنه بالرغم من أن تأثير الرأى العام للرفاق قد زاد بشكل واضح فى الأحكام الخلقية للمراهق فى العشر سنوات الأخيرة عما كان عليه من قبل ، إلا أنه لم يصاحب ذلك انخفاض فى تأثير الكبار عليه ، بل على العكس يبدو أن تأثير الكبار قد زاد أيضًا ، ولكن فى نواح آخر .

وأراد كل من كولمان وإبرسون (Coleman 1961, Epperson 1964) أن يعرف إلى أى مدى يمكن أن يتأثر المراهق برأى الرفاق بالمقارنة برأى الوالدين . فسأل الأول مجموعة من المراهقين : فى المدرسة الثانوية أيهما يجعلك تضطرب بدرجة أكبر ، عدم رضى الوالدين أم قطع العلاقة مع أخلص الأصدقاء ؟ وسأل الثانى : أى من هذه الأشياء يجعلك أشد تعاسة ، (أ) إذا لم يرض والداك عما فعلته ، (ب) إذا لم يرض أحب المدرسين إليك عما فعلته ، (جـ) إذا لم يرض أخلص أصدقائك عما فعلته ، وفيما يلى جدولاً يبين نتائج هذين الاستفتائين :

	كولمان		إبرسون	
	أولاد	بنات	أولاد	بنات
الوالد	٥٣,٨٪	٥٢,٩٪	٨٠,٤٪	٨٠,٥٪
المدرس	٣,٥٪	٢,٧٪	٣,٦٪	١,٢٪
أخلص الأصدقاء	٤٢,٧٪	٤٣,٤٪	١٥,٨٪	١٨,١٪

جدول (١٧ -١) يبين مدى الاهتمام النسبى للمراهق بالرأى السلبى للآخرين

ومن هذا الجدول يتضح أن نتيجة الاستفتاء تختلف تبعا للسؤال المطروح فإذا ما وصلت المسألة إلى حد قطع العلاقات مع الصديق فقد يفضل المراهق أن يبقى على صديقه فى مقابل عدم رضا الوالدين . أما إذا كانت المسألة هى عدم الرضا فى كلتا الحالتين فقد يفضل المراهق أن يرضى والديه عن أن يرضى صديقه .

ويوحى هذا الاختلاف فى مدى التأثير النسبى لكل من الرفاق والوالدين ، بناء على اختلاف الموقف المثير ، بأن سلوك المراهق - كما يقول كاندل (Kandel 1974) ، « لا يمكن

أن يقع كلية تحت سيطرة جيل أو آخر بالذات : إما الرفاق أو الوالدين . وبعبارة أخرى فإن المراهق يستمد توجيهه من كل من الوالدين والرفاق . وإذا أردنا أن نعرف متى يزداد احتمال تأثير المراهق برأى الوالدين ومتى يزداد احتمال تأثره برأى الرفاق ، فلابد من أن نبحث عن متغيرات أخرى تكون مسؤولة عن ترجيح كفة هذا أو كفة ذاك . ويمكن حصر هذه المتغيرات فيما يلى :

أولاً : السن :

ففى السنتين الأوليين من المراهقة (ما بين الثانية وعشرة والرابعة وعشرة تقريبًا) يزداد الانصياع لجماعة الرفاق بالمقارنة بالانصياع للوالدين . ذلك أن المراهق فى هذه الفترة يكون قريب الصلة بمرحلة الطفولة زمنيًا ، شديد الرغبة فى البعد عنها نفسيًا . فالتغيرات السريعة التى يمر بها والتى تجعله اقرب إلى النضج منه إلى الطفولة تدعوه إلى أن يتعجل كل ما يساعده على الوصول إلى الهدف النهائى لهذه المرحلة وأن ينكر كل ما يذكره بما كان عليه سابقًا . وفى الوقت نفسه فإن هذه هى الفترة التى يكون احتمال معاملة الوالدين فيها امتدادًا لما كانت عليه فى الماضى . والنتيجة النهائية هى أن يصبح المراهق أشد توترًا مع الوالدين من ناحية وأشد احتياجًا إلى جماعة الرفاق ، أشد حساسية لكل ما يتعلق برأيهم عنه من ناحية أخرى . فإذا عيَّره احدهم مثلاً بأنه مازال طفلاً ينصاع لرأى والديه فقد يجد فى ذلك تجريحًا له إلى حد كبير . ولذا فإنه يلتزم فى هذه الفترة بكل معايير وقيم الجماعة ويعمل على مسايرتهم والظهور بالمظهر الذى يلقى استحسانًا منهم وتجنب كل مايثيرهم .

على أن هذا الموقف يتعدل تدريجيًا إلى حد كبير بعد ذلك فيصبح المراهق اقل انصياعًا لرأى الجماعة وأكثر تقديرًا لرأى الوالدين أو الكبار عمومًا . ويعاونه على ذلك أن يكون قد وجد لنفسه مجالاً أو آخر يشتق منه تقديره لذاته كالتفوق فى الدراسة أو فى النشاط الاجتماعى أو الرياضى أو الفنى أو غير ذلك . هذا إلى جانب ما يكون قد اكتسبه من زيادة فى النضج العقلى والوعى الاجتماعى ما تزيد معه خبراته ويؤدى بالتالى إلى زيادة شعوره بالذاتية والقدرة نسبيًا على الاستقلال عن رأى الجماعة واقامة علاقته معهم على أساس من التعاون بدلا من المسايرة أو الانصياع .

ثانيًا : نوع السلوك :

فبالرغم من زيادة الاتصال بالرفاق فى مرحلة المراهقة اكثر مما يحدث فى أى مرحلة أخرى إلا أن جماعة الرفاق لا يمتد تأثيرها على كل أنواع السلوك . فهى تؤثر فى بعض الاتجاهات والقيم والعادات دون البعض الآخر . فالعقائد الدينية مثلاً ، وكذلك القيم الاجتماعية والاتجاهات السياسية الاعمق نسبيًا ، تميل إلى أن تعكس وجهة نظر الأسرة أكثر مما تعكس وجهة نظر جماعة الرفاق . فى حين أن السلوك أو العادات الأكثر سطحية تميل إلى أن

تعكس وجهة نظر الرفاق (خاصة فى أثناء حضورهم) . فدرجة التباعد بين المراهق ومجتمع الكبار إذن تختلف تبعًا للقضية موضوع الرأى . ولذلك فهى دائمًا مسألة نسبية .

ومن أمثلة الذى يتأثر برأى جماعة الرفاق ذلك السلوك الذى يؤدى إلى اشباع عاجل مثل التدخين والتغيب عن المدرسة وحتى تعاطى المخدرات فى بعض الأحيان . ففى مثل هذه المواقف يستجيب المراهق بشكل خاص لرأى الجماعة ويخشى من حكمهم عليه . إلا أنه ليس معنى ذلك بالضرورة أنه قد تباعد عن والديه وأسرته أو أنه قد أصبح ينكر قيمهم بشكل مطلق .

كذلك يتأثر المراهق برأى الجماعة فى المواقف التى تتصل بعلاقته بهم أكثر مما يتأثر برأى والديه . فقد يخالف المراهق رأى الوالدين إذا كان الأمر يتعلق بالولاء للجماعة أو بتحمل مسؤولية نحوهم أو نحو أحدهم ، أو بالأمانة ، أو بالشجاعة الأدبية أو بالصداقة . فمهما كان تأثير الوالدين كبيرًا على المراهق ، إلا أنه فى هذه الأمور قد يكون الحكم النهائى فى يد المحكمة العليا للجماعة وليس للوالدين .

ثالثًا : نوع العلاقة السائدة بين المراهق واسرته :

فقد دلت الابحاث على أن درجة اعتماد المراهقين على رأى زملائهم أو تأثرهم بتوجيههم تختلف باختلاف مدى ونوع الاهتمام الذى يتلقونه من الوالدين . فالمراهقون الذين يفشل آباؤهم فى توفير ما يحتاجون إليه من حب ورعاية أو الذين يفتقدون أباءهم لتغيبهم عن المنزل بسبب أو بآخر ، هؤلاء المراهقون يكونون أشد ميلاً إلى الاعتماد على جماعة الرفاق لاشباع حاجتهم الانفعالية . وفى دراسة قام بها كل من كوندرى وسيمان (Condry, Siman, 1974) جرت مقارنة بين مجموعة من المراهقين الذين يعتمدون فى توجيههم أساسًا على رأى جماعة الرفاق ومجموعة أخرى من المراهقين الذين يعتمدون فى توجيههم أساسًا على رأى الكبار المحيطين . وقد أسفرت هذه المقارنة عن اكتشاف فروق كبيرة بين اتجاهات الوالدين نحو ابنائهم فى كلتا الحالتين . فاتجاهات آباء المراهقين الذين يعتمدون فى توجيههم على الرفاق كانت تتسم « بالاهمال السلبى » أما المجموعة الأخرى فكانت اتجاهات آبائهم تتسم بالاهتمام أو الرعاية الإيجابية .

كذلك وجدت فروق بين مفهوم الذات لكل من المجموعتين ، فالمجموعة التى تشتق توجيهها من الرفاق كان مفهوم الذات لديها يتسم غالبًا بالسلبية : فقد كانوا يحكمون على أنفسهم بأنهم فاشلون ، لا يعتمد عليهم ، متشائمون من المستقبل ، وهكذا . فى حين أن أفراد المجموعة الاخرى كانوا يحكمون على أنفسهم حكمًا إيجابيًا : فهم متفائلون من المستقبل ناجحون فى دراستهم يشعرون بالثقة والأمان فى حياتهم بشكل عام . ولا شك أن مفهوم الذات يعكس اتجاها عاما فى التنشئة الاجتماعية التى تعرض لها الفرد فى طفولته الأولى .

كذلك قامت دراسات متعددة على تأثير جماعة الرفاق وعلاقته بالسن التى ينفصل فيها المراهق عن والديه . فمن المعروف أن المجتمع الامريكى يشيع فيه انفصال المراهق عن والديه حول نهاية المرحلة الثانوية . وقد اتضح لبعض الباحثين أن نتيجة ذلك الانفصال هو أن المراهق يصبح تحت التأثير الكامل لجماعة الرفاق بدلاً من الأسرة . ويزاد على ذلك ادعاء هؤلاء الباحثين أن بعض الآباء يتنازل عن مسؤوليته فى تنشئة الأبناء إلى جماعة الرفاق . ويؤكد بروفينبرنر (Bronfenbrenner 1970) أن المراهقين وآباءهم يقللون بشكل واضح الوقت الذى يقضونه معًا يومًا بعد يوم .

وفى رأيه أن هذا التقليل من تدخل الكبار فى شؤون الصغار هو المسؤول عن الزيادة الملحوظة فى انتشار السلوك غير المرغوب فيه عند المراهقين فى هذه الأيام .

ويؤكد هذا الرأى أيضًا بكسنستين (Bixensteine 1976) الذى يضيف مع زملائه فى البحث الذى قاموا به :

« إن الزيادة الملحوظة فى عدد الصغار الذين ينضمون إلى الجماعات التى تقوم بالسلوك المضاد للمجتمع لا تفسر على أساس أنه تقدم فى ولاء المراهق لجماعته أو زيادة فى تقديره لها ، وإنما هو فى الواقع نتيجة طبيعية للبلبلة وعدم الاقتناع الذى يشعر به نحو سلطة الكبار عليه ، وقيمتهم عنده ، ومدى حكمتهم وعدالتهم وحسن نيتهم نحوه . فالرفاق لا يكسبون الطفل من والديه ، بل الذى يحدث فى الواقع هو أن الوالدين يخسران طفلهما ، على الأقل إلى حين » .

ولقد وجد نفس هؤلاء الباحثين أن هناك معامل ارتباط موجب مرتفع بين الاستعداد للانصياع إلى جماعة الرفاق فى سلوك مضاد للمجتمع من ناحية ، وعدم احترام الوالدين وغيرهما من الكبار من ناحية أخرى . كما وجدوا أن هذا الارتباط يظهر بشكل أكبر فى حالة الكبار من غير الوالدين . فالطفل الذى يقل احترامه للكبار من غير الوالدين يكون أشد ميلاً إلى الاستسلام لضغط جماعة الرفاق على الطفل الذى يزداد احترامه لهؤلاء الكبار .

رابعًا : أنواع العلاقات بين المراهق وجماعة الرفاق :

فجماعات الرفاق التى ينضم إليها المراهق ذات أشكال متنوعة . ويختلف كل شكل منها عن الآخر تبعًا لطبيعة العلاقات التى تربط بين الأفراد الذين يكونون هذه الجماعات . فهناك جماعة الأصحاب أو الصحبة وهناك جماعة الأصدقاء أو الشلة . كما أن هناك جماعة العصابة التى يمكن أن ينضم إليها المراهق إذا كان جانحًا . وأخيرًا هناك العلاقة الاجتماعية مع الجنس الآخر . ولكل نوع من هذه الأنواع درجة تأثيره على المراهق . فهذه الأنواع من الجماعات لا تؤثر فى سلوك المراهق بنفس الدرجة ؛ ذلك أن طبيعة العلاقات وديناميكياتها

تختلف من تكوين إلى آخر من هذه التكوينات الجماعية المتنوعة . وسوف نتناول الآن كل نوع من هذه الأنواع على حدة .

الأصحاب والأصدقاء : يميل المراهقون إلى تكوين جماعات من الأصحاب وأخرى من الأصدقاء ، وقد تسمى الأخيرة بالشلة . والصحبة أو جماعة الأصحاب هم مجموعة من المراهقين الذين يمكن أن يلتقوا معًا من حين إلى آخر فى نشاط اجتماعى كالرحلات أو المعسكرات أو الحفلات (الراقصة أحيانًا) . وتخدم هذه الجماعات عدة أغراض : فهى قد تكون الفرصة ، أحيانًا ، التى يلتقى فيها الجنسان . كذلك فإنها تعتبر بمثابة احتياطى يجد فيه المراهق الرفيق الذى يستدعيه عند اللزوم لمزاولة أى نشاط اجتماعى فى الوقت الذى يحتاج فيه إلى ذلك ، وما أحوج المراهق إلى الرفيق .

أما جماعة الأصدقاء (الشلة أو العصبة) فهى مجموعة خاصة مشتقة من داخل تلك المجموعة الكبيرة ، ولذلك فإن عددها يكون أقل من عدد مجموعة الاصحاب (٦ فى مقابل ٢٠ مثلاً) . أما طبيعة العلاقات فى داخل المجموعتين فإنها تختلف : فهى فى مجموعة الاصدقاء أوثق وأشد تقاربًا منها فى مجموعة الأصحاب . والعلاقة بين جماعة الأصحاب وجماعة الأصدقاء (الشلة) هى علاقة الكل بالجزء . أو بمعنى آخر فإن جماعة الأصحاب تشتمل على جماعات من الأصدقاء ويحدث الاتصال بينهم عن طريق قادة هذه الجماعات الفرعية . وعلى ذلك فلا يمكن أن يوجد عضو فى جماعة الأصحاب ما لم يكن عضوًا فى جماعة من جماعات الأصدقاء . أى أن عضوية جماعات الأصدقاء شرط أساسى لدخول الفرد فى جماعة الأصحاب . إلا أن العكس غير صحيح أى قد يوجد عضو فى جماعة الأصدقاء لا ينتمى فى نفس الوقت إلى جماعة الأصحاب .

والعلاقات السطحية بين المراهقين فى جماعة الأصحاب لا تسمح بوجود تأثير يذكر على سلوكهم ، إلا إذا كان ذلك فى أثناء التجمع فقط . أما التأثير فإنه يكون عن طريق الضغوط التى يتعرض لها المراهق من جماعة الأصدقاء أو الشلة وقد قام سيمان (Siman 1977) بدراسة النشاط فى جماعة الأصدقاء مقارنًا بين قيم الوالدين وقيم افراد الجماعة . وانتهى إلى أن جماعة الأصدقاء يمكن أن تعمل بمثابة مصفاة لمعايير الآباء . فهى تعيد تفسير قيم الوالدين للجماعة ، كما تعمل على إحداث التجانس بين قيم أفراد الجماعة حول المعيار الأكثر شيوعًا بالنسبة للآباء . مثلاً إذا كانت هناك جماعة من الأصدقاء عددها ستة أفراد ، وكان أربعة منهم قد حدد لهم آباؤهم منتصف الليل كحد أقصى للتأخير خارج المنزل ، فى حين حدد والد العضوين الآخرين الساعة الحادية عشرة ليلاً ، فإن من الممكن للجماعة عندئذ أن تقنع والدى هذين العضوين الآخرين أن يعدلا من موقفهما بحيث يسمحان لابنائهما العودة إلى المنزل فى منتصف الليل بدلا من الساعة الحادية عشرة .

هناك شواهد إذن على أن جماعة الأصدقاء تعكس قيم الأسرة . والواقع أن هذا شيء طبيعى إذ أن عضوية هذه الجماعة تتحدد – كما سبق أن قلنا – بناء على المشاركة فى القيم والمعايير الاجتماعية إلى جانب أشياء أخرى . فالمراهق يختار اصدقاءه من نفس الوسط الاجتماعى ، وبالتالى فإن جماعة الأصدقاء تصبح امتدادًا للأسرة فى القيام بعملية التنشئة الاجتماعية . ويحدث ذلك بطريقة تحافظ على القيم الاجتماعية الاساسية للأسرة ولكن مع تطويرها وتحديثها من حيث المظهر السلوكى السطحى الذى لا يتعارض معها . وإذا نظرنا إلى جماعة الأصدقاء على هذا النحو فإننا نستطيع أن نعتبر أن تحقيق التجانس فى السلوك بين المراهقين ، الذى يتم كنتيجة لعضوية المراهق فى جماعة الأصدقاء ، إنما هو نوع من التحديث وليس ثورة على المعايير الاجتماعية .

عصابات الجانحين : تشكل العصابات أو جماعات الجانحين من الرفاق نوعًا آخر من الجماعات يختلف عن جماعة الأصحاب وجماعة الاصدقاء ، يختلف كل الاختلاف فى مضمونه بالنسبة لكل من الفرد والمجتمع . فالعصابة جماعة لها تركيب اجتماعى على درجة عالية من التنظيم . فأدوار القيادة ومسؤوليات الأعضاء فى جماعة العصابة تتحدد بشكل فى منتهى الدقة . كما أن لهذه الجماعة اسم ومنطقة نفوذ محددة أيضًا .

وإذا كان نشاط العصابات أو جماعات الجانحين هو عبارة عن سلوك مضاد للمجمتمع ، لذلك فقد حظيت هذه الجماعات بالكثير من اهتمام الدارسين ، واهتمام المجتمع بشكل عام . ولقد حاول الدارسون أن يحددوا الخصائص التى يتميز بها الصغار الذين ينضمون إلى هذه الجماعات . وتتضمن هذه الخصائص : الفقر أو الأسر المفككة وانعدام القدوة ، سواء من الناحية التعليمية أو من الناحية المهنية ، وانتماؤهم إلى آباء ذوى تاريخ إجرامى ، وانخفاض مستوى الذكاء ، وعدم إعدادهم الاعداد الملائم لاستكمال التعليم ، وانعدام الضبط ، والاعتماد على العدوان الجسمى ، واللفظى كأساليب للمواجهة داخل الجماعة ذاتها .

وفى دراسة مستفيضة قام بها فريدمان وآخرون (Friediman etal, 1975) فى فيلادلفيا ، وجد أن أكثر الخصائص شيوعًا بين الجانحين هى خاصية الميل إلى السلوك العنيف . أما الخاصية الثانية التالية لهذه فى العمومية فهى تحدى الوالدين : الجدال معهم ، شتمهم ، ضربهم ، وهى عمليات كلها مرتبطة بالميل إلى السلوك العنيف . كما يتميز سلوك الجانحين أيضًا بخرق القانون ، والمروق ، وتعاطى الكحول ، والمخدرات .

وتكثر عصابات الجانحين فى الاحياء الفقيرة من المدن الكبيرة أو المدن الصناعية . إلا أنه فى الخطأ أن نفترض أن عددًا كبيرًا من الصغار ينضم إلى هذه الجماعات ، أو أن جميع الأحداث الذين يعيشون فى العشش هم أحداث جانحون ، أو أنه لا يوجد أحداث جانحون

إلا من هؤلاء الأحداث . فهناك أكثر من عامل واحد يساعد على جناح الأحداث . ويمكن أن نلخص هذه العوامل فى الفروض التالية :

١ - ينشأ جناح الأحداث بين أولاد الطبقة العمالية كنتيجة للشعور بالاحباط وعدم وجود الفرصة للارتقاء إلى أعلى فى السلم الاجتماعى . فهم مثلاً لا يستطيعون أن يذهبوا إلى الجامعة أو أن يحصلوا على وظائف ذات أجور حسنة . وغنى عن البيان أن هذا الفرض لا يصدق على البلاد التى لا توجد فيها فروق واضحة بين الطبقة العمالية وغيرها من الطبقات ، من حيث الامتيازات الاجتماعية .

٢ - ينمو جناح الأحداث كرد فعل على قيم الطبقة الوسطى - (تلك الطبقة التى يرى فيها الجانحون غريمًا لهم لحصولها على ما لا يمكنهم الحصول عليه) - واستبدال تلك القيم بنظام قيمى آخر يقوم على تأكيد المهارة والعنف والإثارة .

٣ - ينتج جناح الاحداث عن مفهوم للذات غير صحى ناتج هو بدوره عن ظروف اقتصادية اجتماعية غير مشبعة .

٤ - ينشأ الجناح كنتيجة لتعرض الطفل لظروف تقل فيها أهمية العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة وتقل فيها أهمية المركز الاجتماعى والمكانة الاجتماعية كحوافز تستخدم فى عملية التنشئة الاجتماعية .

٥ - ينشأ الجناح كنتيجة لعملية تعلم اجتماعى يكون فيه السلوك النموذجى (سلوك القدوة) للرد على الأحباط هو العدوان المباشر . ويدعم هذا السلوك فى أثناء عملية التنشئة الاجتماعية باعتباره الوسيلة النموذجية للدفاع عن الذات .

وتعتبر هذه الفروض مكملة لبعضها البعض فى تناولها للمتغيرات المختلفة التى تحدد سلوك الجناح وتكوين عصابات الجانحين . وقد قام الكثير من البحوث للتحقق من مدى صحة هذه الفروض . فأثبتت دراسة قام بها سكاربتى (Scarpetti 1965) صحة الفروض الثلاثة الأولى ، فقد اتضح من هذا الدراسة أن الجانحين يميلون إلى رفض قيم الطبقة المتوسطة ، ويشعرون أن فرصهم للحصول على ميزات هذه الطبقة محدودة للغاية ، فى حين أن أولاد الطبقة الدنيا من غير الجانحين يشعرون بنفس الشعور ولكن ليس بنفس الدرجة من القوة . كذلك فإن أبناء كلا الطبقتين الدنيا والوسطى من غير الجانحين يتشابهون من حيث شعورهم بقيمة ذواتهم . فبالرغم من اتفاق أبناء الطبقة الدنيا من غير الجانحين مع أندادهم من الجانحين فى كثير من الاتجاهات ، إلا أن مفهومهم عن ذاتهم يكون أقرب فى الواقع إلى مفهوم الذات عند أبناء الطبقة المتوسطة . وباختصار فإن البحث أثبت وجود فروق كثيرة بين الجانحين وغير الجانحين (وكذلك بين الأفراد المنتمين للعصابات والأفراد غير المنتمين للعصابات) فى مفهوم الذات وفى النظام القيمى وفى الشعور نحو الوضع الطبقى .

أما الفرضان الرابع والخامس فقد جاء بناء على دراسة مسحية قام بها عماد اسماعيل وآخرون (١٩٧٤) للاتجاهات الوالدية فى تنشئة الطفل ، وجدوا فيها أن هناك فروقًا كبيرة فى أساليب التنشئة المستخدمة فى كل من الطبقتين الدنيا والوسطى ، مما دعاهم إلى أن يفترضوا وجود علاقة بين هذه الأساليب من ناحية وبين نوع الاضطرابات السلوكية التى يتميز بها أبناء كل من الطبقتين من ناحية أخرى . وقد قام محمد غالى (١٩٦٤) بناء على ذلك ، بدراسة لإثبات صحة هذا الفرض وتوصل بالفعل إلى نتائج إيجابية فى هذا الصدد .

والسؤال الآن هو : إلى أى حد تؤثر العصابة فى سلوك المراهق ؟ هل الأسرة أم العصابة هى التى تلعب الدور الأكبر فى تحديد سلوك الجناح ، ؟ لا شك فى أن كلا الجماعتين جماعة الأسرة وجماعة العصابة يتفاعل تأثيرهما لكى تحدث فى النهاية هذه النتيجة غير السارة . فالخبرات الأسرية السارة تدعم قيم الأسرة ، أما الخبرات الأسرية غير السارة أو غير المشبعة فإنها تضعف الإيمان بالنظام القيمى للأسرة وتزيد من احتمال التأثر بالعوامل الخارجية ، كالعصابة مثلاً . كذلك فإن الوضع الاجتماعى الاقتصادى للفرد يشكل عاملاً هامًا فى تنمية سلوك الجناح . وعلى ذلك فالثقافة الفرعية التى ينتمى إليها المراهق ، والتى تنتقل إليه عن طريق الأسرة قد تدفعه دفعًا إلى الانتماء إلى عصابات الجانحين . وإذ يحصل المراهق عن طريق الانتماء إلى هذه العصابات على إشباع بديل لما افتقده فى الأسرة وفى المجتمع ، فإن ذلك يقوى لديه هذا السلوك . وهكذا تدور المسألة فى حلقة مفرغة حيث يقع المراهق فى أزمة ، إذا أحسن استغلالها فقد يعاد تعلمه مرة أخرى ويحقق التوافق الاجتماعى المنشود ، أما إذا أفلتت منه الفرصة ، فقد يستمر لديه هذا السلوك ليصبح فيما بعد سلوكًا إجراميًا .

المراهق والجنس الآخر : لو ترك للمراهق حرية الاختيار فى إقامة علاقة موجهة مع الجنس الآخر ، فإن هذه العلاقة يمكن أن تسير فى خمس مراحل هى : ١ — تكوين جماعات من نفس الجنس فى مرحلة ما قبل المراهقة . ٢ — التفاعل بين جماعة من جنس معين مع جماعة من الجنس الآخر فى مواقف معينة كالرحلات أو المعسكرات أو المسابقات المدرسية وذلك فى بداية مرحلة المراهقة . ٣ — تكوين جماعات مختلطة من الجنسين للقيام بنشاطات معينة كالرحلات والمباريات الرياضية والحفلات داخل المنازل ، وذلك فى مرحلة المراهقة المتوسطة . وفى هذه المرحلة يظل العضو من أى من الجنسين منتميًا إلى جماعة من نفس الجنس وبنفس الدرجة من القوة . ٤ — تفضيل الجماعات المختلطة على جماعة من نفس الجنس . ٥ — تركيز العلاقة مع عضو واحد من أعضاء الجنس الآخر ، وذلك فى نهاية مرحلة المراهقة .

ولا شك أن هناك عوامل تساعد فى هذه المرحلة الأخيرة على تركيز العلاقة بين فردين من جنسين مختلفين ، فما هى هذه العوامل ؟ وبعبارة أخرى ما هى الصفات التى تحدد

الجاذبية نحو عضو من الجنس الآخر ؟ لقد أوضحت الدراسات السوسيومترية فى بعض البلاد التى تتيح الاختلاط ، أنه سواء بالنسبة للبنت أم بالنسبة للولد ، فإن الذى يحدد هذه الجاذبية ، صفات مثل : المهارات الرياضية ، والروح الاجتماعية ، والتوافق الاجتماعى ، والتمتع بالقدرة على القيادة ، والتفوق الدراسى ، والمستوى الاقتصادى الاجتماعى بصورة نسبية .

إن هذه العلاقة الاجتماعية بين الجنسين فى أى مرحلة من مراحل تكوينها يمكن أن تكون – كما سبق أن أوضحنا فيما يتعلق بجماعات الأصدقاء – امتدادًا لعملية التنشئة الاجتماعية ، وذلك إذا أحسن توجيهها . بل إنها فى هذه الحالة يمكن أن تكون من أقوى العلاقات التى تؤثر فى توافق المراهق واستقراره الانفعالى .

المراهق والمركز الاجتماعى : (اختيار المهنة) :

قليل من المراهقين – بما فى ذلك طلبة فى المدارس – هم الذين يستطيعون بسهولة أن يتخذوا قرارًا حاسمًا بشأن ما يريدون أن يكونوا عليه مستقبلاً من حيث المهنة . لقد كان مثل هذا القرار فى وقت من الأوقات أمرًا سهلاً . فقد كان على الولد أن يكون كما يريد له أبوه أو حتى كما كان عليه الوالد بالفعل . فالوالدان ، حتى وقت قريب ، هما اللذان كانا يرتبان لابنهما ، إما تلمذة صناعية معينة أو دراسة أكاديمية محددة ، حتى يصبح كذا أو كذا . بل وكانا هما اللذان يرتبان له الخطوبة والزواج وما إلى ذلك .

أما اليوم فإن البدائل التى تواجه الشباب قد أصبحت أكثر تعددًا وأشد تعقيدًا . وقد ساعد على ذلك التعقيد عوامل كثيرة ، أهمها : أولاً ، أنه ، فيما عدا الكليات التى تعد لمهنة محددة ، كالطب والهندسة مثلاً ، أصبح هناك انفصال تام بين المدرسة و « العمل » ، وخاصة بالنسبة لأولئك الذين لا يستطيعون أن يستكملوا الدراسة ، وتضطرهم ظروفهم للعمل بدلاً من ذلك .وعلى ذلك يصبح السؤال « ماذا اعمل » أو ماذا « سأكون » ، مرتبطًا بالسؤال « ماذا يمكننى أن أكون ؟ » ، وكذلك بالسؤال « أين هى الفرص التى يمكننى أن أجد فيها شيئًا أستطيع أن أعمله ؟ » .

ومن العوامل التى ساعدت على زيادة تعقيد فرص الاختيار المهنى أيضًا ، دخول المرأة فى الميدان ، والتغير الذى حدث أخيرًا فى دورها الاجتماعى . فلقد حدث تغير كبير فى طموح المرأة لأن تصبح مشاركة مشاركة تامة ، وعلى قدم المساواة ، مع الرجل ، فى القوى العاملة . ومع ذلك فلا زال هناك اختلاف واضح بين طموح البنت وطموح الولد فيما يتعلق بالأعمال التى يمكن أن يقوموا بها . فقد اتضح من الدراسات (Thompson, 1968) ، إن البنين يصبون إى أن يكونوا قادة أو مديرى أعمال أو ذوى رواتب عالية أو مشهورين . فى حين أن البنات

كن أميل إلى تفضيل الأعمال التى يستطعن عن طريقها أن يظهرن قدرتهن على مساعدة الآخرين : كأعمال السكرتارية أو التمريض أو التدريس ، بدلاً من أعمال المحاماة أو الإدارة أو الطب ، التى كان يفضلها البنون .

وعلى وجه العموم فسواء بالنسبة للبنين أم بالنسبة للبنات يبدأ المراهقون فى تحديد اهتماماتهم المهنية بوضوح بين سن الرابعة عشرة والثامنة عشرة . على أن ذلك التحديد يبدأ مثاليًا ثم يتجه نحو الواقعية شيئًا فشيئًا مع تقدم السن . فبعد أن يكون نوع العمل الذى يرغب المراهق فى مزاولته كمهنة مثلاً ، هو ذلك الذى يحتاج إلى « المغامرة » أو يتضمن « خدمة الإنسانية » ، يصبح تحديد المستقبل فى عبارات أكثر واقعية مثل : « الزواج » أو « عمل مضمون » أو « عمل له مستقبل » ، وهكذا . ولكن سواء كانوا مثاليين أم واقعيين فإن البنين يختلفون عن البنات ، كما سبق أن أوضحنا ، فى أن الأولين يكونون فى اختياراتهم أميل إلى الاختيار على أساس نوع العمل أو نوع المهنة . أما الأخيرون (البنات) فإنهن كن موجهين فى الاختيار على أساس ما يؤديه العمل للناس أو ما يؤديه من خدمة بالنسبة للآخرين .

ومن الملاحظات الجديرة بالاعتبار أن عملية التفضيل التى يقوم بها المراهق لمهن دون أخرى ، لا تتم بناء على أساس انتخاب مهن معينة ، بقدر ما تتم بناء على استبعاد لعدد من المهن غير المفضلة . وبعبارة أخرى فإن الطموح المهنى بالنسبة للمراهق ينمو من خلال اكتساب موقف سلبى نحو بعض المهن ، وليس عن طريق اكتساب موقف إيجابى نحو المهن المفضلة . أى أن المهن المفضلة هى عبارة عما تبقى بعد استبعاد المهن التى اكتسب نحوها موقفًا سلبيًا . ذلك أن الطفل فى المدرسة الإبتدائية مثلاً ، الذى تكون معلوماته عن الأعمال التى تتضمنها معظم المهن غامضة وغير محددة ، يستجيب إيجابيًا ودون نقد نحو أى مهنة تعرض عليه ، فى اختبار للميول المهنية ، عندما يسأل هل يحب أن يقوم بمثل هذا العمل أم لا . ولكن بعد ذلك ، عندما تتخذ الأعمال التى تتضمنها المهن المختلفة وصفًا أكثر دقة وتحديدًا بالنسبة له ، (فى حوالى سن الخامسة عشرة مثلاً) ، يصبح المراهق أكثر سلبية فى استجاباته عل معظم المهن التى تعرض عليه ، مثل مهنة التدريس أو صاحب مكتبة أو محاسب أو مدير اعمال . وتبقى بعد ذلك مهن قليلة جدًا هى التى تحظى منه بالتفضيل ، كالطب والهندسة . وعلى ذلك فإن دائرة التفضيل المهنى لديه لا تضيق بناء على عملية انتخاب إيجابية بل على أساس عملية استبعاد سلبية .

ولكن ما هى العوامل التى تؤدى إلى ذلك الاستبعاد لمهن معينة من ناحية المراهق ؟ إن عملية الاستبعاد هذه إنما تتم فى مرحلة المراهقة المبكرة على أساس خصائص ظاهرية تتميز بها المهنة ذاتها كأن يكون لها جاذبية اجتماعية ، أو كأن تحتاج إلى العمل فى مناطق معزولة ، أو كأن يكون داخلها على وجه العموم غير مجز وهكذا . أما فى مرحلة المراهقة المتوسطة فإن

عاملاً آخر يبدأ فى التدخل ، هو معرفة المراهق عن نفسه . ففى ذلك السن يتضمن مفهوم الذات للمراهق تقديرًا دقيقًا لما يجب أن يقوم به من عمل ، وما يستطيع أن يؤديه بنجاح . وعلى ذلك فإن الشخص الذى كان يحلم فى سن مبكرة بأن يكون عالمًا طبيعيًا ، مثلاً يمكن أن يبدأ فى التحقق فى هذه المرحلة من أنه لا يصبر على العمل الذى يحتاج إلى دقة شديدة ، أو تتبع للتفاصيل . كذلك فإن الشخص الذى كان يرغب فى أن يصبح طيارًا مثلاً ، قد يتحقق من أن لديه موهبة فى الرسم أو التصوير وهكذا .

على أن ذلك لا يعنى أن مشكلة اختيار المهنة بالنسبة للمراهق قد أصبح حلها فى متناول يده ، بل تظل عملية الانتخاب الإيجابية من بين عدد محدود من المهن غير المستبعدة ، أمرًا تحكمه متغيرات أخرى كثيرة : منها الضغوط العائلية ، أو المنافسة ، أو الوضع الاقتصادى الاجتماعى ، أو تردد المراهق نفسه ، أو غير ذلك من العوامل . فما الذى يمكن أن نقدمه للمراهق فى هذا المجال . سوف نتناول الإجابة على ذلك فى الفصل الخاص بمشكلات المراهق وطريقة مواجهتها .

المراهق والتغير الاجتماعى :

لا شك أن مراهق اليوم يختلف عن المراهق منذ عشرين سنة مضت ، أو حتى منذ عشر سنوات ، وإن كنا لا نستطيع ، فى الواقع ، أن نحدد بوضوح تام أبعاد ذلك الاختلاف واتجاهاته ومداه . إن كل ما يوجد تحت أيدينا من بيانات فى هذا الصدد لا يعدو أن يكون ، إما انطباعات عامة ، أو ملاحظات عرضية ، أو ، فى أحسن الأحوال ، دراسات وبحوث متناثرة ، فى نواح ربما لا تكون ممثلة لأهم الابعاد الجديرة بالبحث . وقد توحى هذه الملاحظات وهذه الدراسات ببعض التعميمات ، ولكن الأهم من ذلك هو ما تقوم به كمؤشرات لقضايا تحتاج إلى مزيد من الاهتمام من ناحية المعنيين بالبحث فى هذه الأمور . ولنعرض الآن لبعض التغيرات الاجتماعية وأثرها فى تغيير صورة المراهق فى هذه الحقبة الأخيرة .

إن واحدًا من أهم التغيرات فى مجتمعنا العربى فى الحقبة الأخيرة ، هو التحول الذى حدث فى الاتجاه نحو الدور التقليدى للمرأة فى المجتمع . ففى كل يوم يزداد عدد النساء اللاتى يدخلن فى القوى العاملة ، وفى الوقت نفسه يزداد عدد الرجال الذين لا يجدون مانعا لديهم فى المشاركة فى الأعمال المنزلية . والنتيجة اللازمة لذلك ، هو أن فى حين يزداد عدد الامهات اللاتى يكتسبن هوية « المرأة العاملة » ، بدلاً من مجرد « ربة بيت » يزداد – من ناحية أخرى – عدد الآباء الذين يشاركون فى رعاية أطفالهم . وعلى هذا الأساس ، يبدأ الأطفال يرون فى آبائهم من الجنسين أفرادًا لا يتمايزون كثيرًا من حيث الأدوار التى يقومون بها فى المجتمع .

وكان نتيجة لذلك ، أن مراهقى اليوم – الذين كانت تنشئتهم الاجتماعية على يد مثل هؤلاء الآباء – قد أصبحوا الآن أقل اهتماما بتحديد أدوارهم على أساس من الجنس ، عما كان عليه آباؤهم عندما كانوا فى نفس سنهم . فلم تعد البنات تتجنبن التحصيل العلمى على أساس أنه شيء « غير أنثوى » . ومن ناحية أخرى لم يعد بالضرورة أن يكون « التفوق » أو « الغلبة » للرجل ، بل أصبحت العلاقة المثالية بين الذكر والأنثى – سواء فى المدرسة أو فى العمل – هى الزمالة بين ندين متساويين .

وتؤيد هذه الملاحظات نتائج الاختبارات والبحوث السيكولوجية التى اجريت على الجنسين . فلقد قامت « أمينة كاظم » (١٩٧٨) بدراسة لاستكشاف أثر عمل الأم (ضمن عوامل أخرى) فى اتجاهات المراهقين نحو عمل الأم ، ووجدت أن الاتجاه الغالب لأبناء الأم العاملة سواء كانوا بنين أو بنات ، كان إيجابيا نحو تفضيل خروج المرأة للعمل ، فى حين كان الاتجاه الغالب لأبناء ربة البيت (بنين وبنات) على العكس تمامًا ، أى ضد عمل الأم . وتؤكد هذه النتائج الملاحظة التى سبق أن أوردناها عن أثر التغير الاجتماعى فى إزالة الفوارق بين الجنسين فى تحديد الأدوار .

كذلك قام « مصطفى تركى » (١٩٧٦) بدراسة الفروق بين الذكور والإناث الكويتيين فى بعض سمات الشخصية ، وجاءت النتائج مؤكدة تماما لما سبق أن أوردناه من ملاحظات . حيث اسفر البحث عن عدم وجود فروق ذات دلالة بين الجنسين فى نواح مثل : الدافع للانجاز والعصابية والثقة بالنفس . وعندما قام نفس الباحث (Torky, 1980) بتطبيق مقياس « الذكورة والأنوثة » فى « اختبار الشخصية المتعدد الأوجه » على مجموعة من الذكور والإناث فى جامعة الكويت أيضًا ، وجد أن ٢٩ بندًا من بنود ذلك المقياس ، لم يعد يفرق بين الجنسين . ولقد عزا الباحث ذلك إلى اختلاف الثقافتين الأمريكية والكويتية . ولا شك أن فرض الاختلاف الثقافى ، على عمومياته ، كعامل مؤثر فى اختلاف نتائج الاختبارات قد أصبح الآن شيئًا مسلمًا به . إلا أنه فى هذا الموقف بالذات ، وبما هو معروف من حيث النمطية الأكثر تحديدًا للدور الجنسى فى المجتمع العربى (الشرق) منه فى المجتمعات الغربية (وخاصة الأمريكية) ، فقد كان من المتوقع أن يصبح هذا المقياس أشد تمييزاً بين الذكور والإناث فى المجتمع الكويتى منه فى المجتمع الأمريكي . ولا يوجد تفسير آخر لذلك « الذوبان » للفروق

بين الذكر والأنثى فى نتائج هذا الاختبار ، سوى ما حدث من تغير اجتماعى فى اتجاه ذلك الذوبان . وهناك لحسن الحظ ، ما يؤكد ذلك التغيير ، ليس فقط على أساس من الاستنتاج المنطقى أو الملاحظة العرضية ، بل أيضًا على أساس من البحوث الميدانية التى اجريت على فترات متعاقبة . فقد قام المؤلف فى سنة ١٩٦٢ بإعادة تطبيق مقياس للاتجاهات الوالدية نحو مستقبل الابناء ، وكان قد طبق هو نفسه على عينّة مماثلة فى سنة ١٩٥٤ فى جمهورية مصر العربية ، (٢٥٠ أسرة من الطبقتين الوسطى والدنيا فى الريف والمدينة فى كل من الحالتين) . وكانت الأبعاد الرئيسية لهذا المقياس هى : مدى الاهتمام بمستقبل الولد فى مقابل مدى الاهتمام بمستقبل البنت ، نوع ومستوى التعليم بالنسبة لكل من الولد والبنت ، نوع المهنة التى يجوز أن يعمل بها الولد فى مقابل نوع المهنة التى يجوز أن تعمل بها البنت .

وقد اظهرت نتائج البحث تحولاً كبيرًا فى اتجاهات الوالدين نحو المساواة بين البنت والولد من حيث الاهتمام بمستقبلهما ، وكذلك من حيث نوع التعليم ومستواه ونوع المهنة التى يرى الوالدان أنها تصلح لكل منهما . وبعبارة أخرى فبالرغم من استمرار وجود التفرقة بين الولد والبنت فى المرحلة الثانية من البحث ، إلا أن هذه التفرقة قد قلت بدرجة كبيرة عما كانت عليه فى المرحلة الأولى ؛ فزادت نسبة الأباء الذين أصبحوا يهتمون بمستقبل بناتهم كما يهتمون بمستقبل ابنائهم ، وكذلك زادت نسبة الآباء الذين يميلون إلى المساوة بين أطفالهما من الذكور والأناث فى فرص التعليم والعمل . وكانت هذه الزيادة ذات دلالة احصائية على مستوى عال (اسماعيل ١٩٦٢) ولا شك أن مثل هذا التحول الاجتماعى يزداد يومًا بعد يوم ، كما سبق أن أشرنا ، بل المتوقع أن تكون معدلات الزيادة ذاتها متزايدة . ولا شك أيضًا فى إمكانية تعميم ذلك التغير على المجتمع العربى ككل ، واعتبار ذلك التغير ، بالتالى ، مسؤولاً عن التغير الواضح فى الدور الجنسى لمراهق اليوم عما كان عليه مراهق الأمس .

ولقد قامت ابحاث فى المجتمع الغربى (امريكا وأوروبا) لمعرفة مدى التغير الذى لحق بشخصية المراهق بشكل عام ، ووصلت جميعا إلى نتائج متماثلة (Komarovsky, 1972) ومن الأبحاث الجديرة بالذكر فى هذا الصدد ، ذلك البحث الذى قام به « نسلرود » و « بيتس » (Nesselroade and Bates 1974) على ما يقرب من ٢٠٠٠ (الفى) مراهق بين سن ١٢ ، ١٦ سنة . وقد اتضح من هذا البحث أنه على مدى ثلاث سنوات (من بداية سنة ١٩٧٠ إلى نهاية ١٩٧٢) حدث تغير فى اتجاهات وميول المراهقين ، حيث أصبحوا ، بشكل عام ، أكثر انبساطًا وأكثر استقلالية ، وأقل جدية ، وأهدأ ضميرًا وأكثر تحررًا وأقل قلقًا . وبالرغم من أن هذا التغير قد ظهر على المجموعة بشكل عام « أى على البنيْن والبنات معًا » ، إلا أن الفروق الجنسية بقيت ثابتة تقريبًا فى خلال نفس المدة . ذلك أن الذكور ظلوا اكثر انبساطًا بن الإناث ، وكذلك أكثر خشونة ، وأكثر ذاتية ، وأقل عاطفية ، وأكثر عدوانية ، وأشد

ميلاً إلى التحصيل . وقد تكون مثل هذه النتائج بالنسبة للفروق بين الجنسين محيرة فى ضوء القيم الاجتماعية المعترف بها فى المجتمع الامريكى . إلا أن هذه الحيرة قد تزول إذا علمنا أن فترة الثلاث سنوات ربما تكون كافية حقًا لأحداث تغير فى بعض سمات شخصية المراهق بوجه عام ، ولكن الفروق الأشد تأصلاً (كالفروق الجنسية مثلاً) لا يكون تغييرها بمثل هذه السهولة .

لقد رأينا عند دراستنا لطبيعة المراهقة أن الفروق الفردية بين المراهقين جعلت من الصعب الكلام عن « المراهق النموذجى » أو « النمطى » . والآن تبين لنا دراسات التغير الاجتماعى حقيقة أخرى ، وهى أن آراء واتجاهات المراهقين تتغير من سنة إلى أخرى ، بحث أنه حتى لو وجدت سمات شخصية مميزة للمراهق « النموذجى » فإن مثل هذه الخصائص لا تظل بالضرورة باقية على حالها فى كل العصور .

والسؤال الآن فى الواقع هو : إلى أين ؟ وكيف ؟ إلى أين يتجه التغير الاجتماعى ؟ وكيف يحدث ذلك تأثيره على الخصائص الذاتية للمراهق ؟ إن التغييرات التكنولوجية الحديثة تسير فى هذه الآونة الأخيرة بعجلة متزايدة وتبع ذلك ، لا شك ، تغيرات اجتماعية جذرية ، ولكن ليس بنفس السرعة بالطبع . وقد يكون من المثير للاهتمام حقًا أن نقرأ فى سنة ٢٠٠٠ ما كتب عن المراهق فى الثمانيات . ترى هل ستظل اتجاهات المراهقين عندئذ فى تعارض مع توجيهات الكبار ؟ وإذا أزيلت هذه التناقضات ففى مصلحة من ستكون النتيجة ؟ أم أن شيئًا جديدًا سيظهر ؟ الواقع أننا لسنا فى موقف يسمح لنا بمتابعة مثل هذه التصورات ، فهى تحتاج إلى تحليل ودراسة ليس هنا مكانها . وإنما كل ما يهمنا هنا ، هو — كما سبق أن أشرنا — التنبيه إلى أن التغير الاجتماعى يترتب عليه بالضرورة مواجهة من نوع جديد بين المراهق ومجتمعه . وربما استطعنا أن نصل إلى تقدير أكثر صدقًا للمشكلة ، إذا ما تابعنا البحث فى الفصلين القادمين عن « النمو الأنفعالى » و « تحديد الذاتية » عند المراهق .

خلاصة :

تناولنا فى هذا الفصل خصائص السلوك الاجتماعى للمراهق فى المجالات المختلفة : فى الأسرة ، ومع الرفاق ، وفى مجال تحديد المركز أو البحث عن المهنة .

وبصرف النظر عن التفسيرات النظرية للصراع أو الفجوة التى تقوم بين المراهق والأسرة على وجه الخصوص ، أو بينه وبين السلطة على وجه العموم ، فقد أظهرت البحوث أن هناك عوامل نفسية واجتماعية واضحة تحدد شكل ودرجة هذا الصراع ، وكذلك المراحل التى يمر بها ، وقد أوضحت هذه البحوث الحقائق التالية :

١ – إن معظم المراهقين لا يعانون من حالة صراع حاد بينهم وبين السلطة وإنما يمرون بما يمكن أن يُسّمى « بالأزمة السوية » أو المواجهة فى سبيل الاستقلال والتلقائية .

٢ – أن هذه الأزمة تكون أخف فى حالة البنات منها فى حالة البنين بوجه عام ، نظرًا للظروف الثقافية التى لا تتساهل فى خروج البنت عن طوع أبويها كما قد تفعل مع الولد .

٣ – إن هذه الأزمة تحدث فى مرحلة المراهقة المبكرة (١٢ – ١٤) بشكل أوضح مما تحدث به فى مرحلة المراهقة المتأخرة .

٤ – إن درجة الحده فى هذه الأزمة وكذلك امكانية المرور منها دون مضاعفات ، يتوقف إلى حد كبير على اتجاهات الوالدين فى عملية التنشئة الاجتماعية . فقد اتضح أن الأسلوب الديمقراطى الذى يتبعه الآباء فى الضبط يؤدى إلى نمو التلقائية عند المراهقين بشكل أوضح مما يحدث عند أبناء الاوتوقراطيين (المتسلطين) أو المتهاونين . كذلك وجد أن المراهقين الذين يتقبلون المعايير الاجتماعية ويقدرون على مواجهة الضغوط بروح المرح ، هم أولئك الذين ينتمون إلى آباء يشجعون الاستقلال فى أبنائهم ويثقون فى القيم الاجتماعية ، كما أنهم (أى الأب والأم) يكونون على اتفاق تام بهذا الخصوص . والعكس صحيح .

وبسبب هذه الفجوة الطبيعية بين المراهق وأسرته ، يصبح المراهق فى حاجة شديدة للأنتماء إلى جماعة الرفاق ، ويصبح لهذه الجماعة وزن فى التأثير على سلوك المراهق لهذا السبب نفسه (أى لشدة حاجته إليهم) . على أن ذلك الوزن يتحدد فى الواقع بناء على عدة متغيرات أهمها :

١ – **سن المراهق** : ففى السنتين الأوليين من المراهقة يزداد الانصياع لجماعة الرفاق بالمقارنة بالانصياع للوالدين ثم يقل بعد ذلك تدريجيًا .

٢ - **نوع السلوك** : فالسلوك أو العادات الأكثر سطحية أو الذى يؤدى إلى إشباع عاجل ، أو ذلك الذى يتصل بعلاقة المراهق بالجماعة أنفسهم ، كل ذلك يميل إلى أن يعكس وجهة نظر الرفاق بشكل أكبر . أما العقائد والقيم والاتجاهات الأعمق نسبيًا ، فإنها تميل إلى أن تعكس وجهة نظر الأسرة أكثر مما تعكس وجهة نظر الرفاق . ومن أمثلة السلوك الذى يتأثر فيه المراهق بوجهة نظر الرفاق : التدخين ، والتغيب عن المدرسة وحتى تعاطى المخدرات أو الكحول فى بعض الأحيان ، وكذلك الولاء للجماعة وتحمل مسؤولية ما نحوهم أو نحو أحدهم ، وعلاقة الصداقة وما إلى ذلك .

٣ - **نوع العلاقة السائدة بين المراهق وأسرته** : فقد اتضح أن درجة اعتماد المراهقين على رأى زملائهم أو تأثرهم بتوجيههم ، يختلف باختلاف مدى ونوع الأهتمام الذى يتلقونه من الوالدين .

٤ - **أنواع العلاقات بين المراهقين وجماعة الرفاق** : فجماعة الأصدقاء يكون تأثيرها أقوى من تأثير الاصحاب مثلاً . أما جماعة الجانحين فإذا حدث وأن أنضم إليها المراهق لسبب أو لآخر فإنه عندئذ يكون واقعًا تحت سيطرتها تمامًا .

أما أهم الأسباب التى قد تجعل المراهق جانحًا ، فتتلخص فى شعور المراهق بفقدان العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة ، وفقدان المركز الاجتماعى أو المكانة الاجتماعية لأهميتها كحوافز تجتذب المراهق نحو العمل مع المجتمع . أما إذا كانت ظروف المراهق تؤكد له أهمية المركز الاجتماعى ، فإنه يبدأ عندئذ يفكر فى مستقبله المهنى ضمن ما يشغل باله من مشكلات أخرى . ويبدأ المراهق ذلك بوضوح على وجه العموم ، فيما بين الرابعة عشرة والثامنة عشرة . ويبدأ تحديد المراهق لاهتماماته المهنية بشكل مثالى ، أولاً ، ثم يتجه نحو الواقعية شيئًا فشيئًا مع تقدم السن .

هذه هى أهم معالم النمو الاجتماعى للمراهق ، ولكن هل كانت هذه هى الحال فى الماضى ؟ وهل سيبقى على هذه الحال فى المستقبل ... إن التغيير الاجتماعى قد ترك أثره ولاشك فى بعض سمات السلوك الاجتماعى التى كان المراهق يتميز بها من قبل ، وبالتالى نستطيع أن نقول إن هذا التغير الذى يسير الآن يخطى حثيثه ، سوف يترك أثره عليه أيضًا فى المستقبل . ولكن كيف ؟ وإلى أين ؟

لقد تركنا الأجابة على هذين السؤالين حتى نستكمل دراسة بقية نواحى النمو عند المراهق .

الفصل الخامس والعشرون
النمو الإنفعالي عند المراهق

* مقدمة
* خصائص النمو الانفعالي للمراهق .
* العنف وعدم الاستقرار .
* القلق و مشاعر الذنب .
* التمركز حول الذات .
* حيل شائعة في مواجهة الاضطراب الانفعالي .
* المبالغة المثالية .
* النشاط الزائد .
* الاستغراق في الاحلام اليقظة .
* التقمص .
* التاخر الدراسي .
* الانعزال والانزواء .

النمُوّ الانفعَالىّ عِندَ المراهِق

مقدمة :

نستطيع أن نتفهم خصائص النمو الانفعالى عند المراهق عندما نتذكر مرة أخرى ما سبق أن قلناه من حيث طبيعة فترة المراهقة وعلاقتها بالثقافة التى يعيشون فيها . فمن ناحية تعتبر فترة المراهق مرحلة انتقالية يعبر فيها الفرد من الطفولة إلى الرشد . ويتضمن ذلك موقفًا متناقضًا بالنسبة للمراهق . فهو قد كون عادات قوية ثابتة فى نظريته إلى نفسه ، وفى علاقاته بالآخرين ، وخاصة الكبار المحيطين به ،، عادات قوامها الاعتماد الكلى الذى يتصف به الأطفال ، وهو ثانيًا يتوق إلى أن ينمو ويقف على رجليه ويصبح كبيرًا مستقلاً كالكبار الراشدين . وفيما بين هذا وذاك يقع المراهق . فى تناقضات قد تكون عنيفة أحيانًا وقد تكون عبارة عن مجرد نقاط تكون أشبه بمفترق الطرق فى أغلب الأحيان . ولكنه فى جميع الأحوال لا يملك إلا أن يعيش هذا التناقض بكل مشاعره وبكل ما يسببه له هذا التناقض من اضطراب .

ومن ناحية أخرى فإن التغيرات السريعة المتلاحقة التى تتميز بها فترة المراهقة ، وكذلك الدوافع القوية المتدفقة التى يجد المراهق نفسه أمامها عاجزًا عن الفهم أو الأشباع أو المواجهة ، كل ذلك قد يوقع المراهق فى حالات إحباط شديدة يكون رد الفعل الأنفعالى عليها بنفس الدرجة من القوة أو العنف التى تتناسب مع الفعل الأحباطى نفسه .

فإذا اضفنا إلى ذلك ما يمكن أن يشغل بال المراهق فى هذه المرحلة الأنتقالية من قلق على مستقبل نموه من جميع النواحى ، وهو الذى لا يملك من الخبرة ولا من السيطرة ما يوجهه فى بناء ذلك المستقبل ، أو بمعنى آخر ما يحدد له الشكل النهائى الذى سيكون عليه جسمًا وعقلاً ومركزًا ، نستطيع أن نتصور كيف يمكن أن تكون الحياة الأنفعالية للمراهق خاصة بما يميزها عن غيرها من المراحل ، وخاصة تلك المرحلة التى تسبقها مباشرة حيث كان الطفل يتمتع بالهدوء والاستقرار الانفعالى إلى حد كبير .

خصائص النمو الانفعالى للمراهق

العنف وعدم الاستقرار :

وكنتيجة لازمة للمقدمات التى سبق ذكرها ، ربما كانت أهم الخصائص التى يتميز بها النمو الانفعالى للمراهق هى : العنف ، وعدم الاستقرار . فالمراهق ، وخاصة فى الفترة الأولى من المراهقة ، قد يثور لأتفه الأسباب ، شأنه فى ذلك شأن صغار الأطفال . وإذا اثير أو غضب فإنه قد لا يستطيع أن يتحكم فى المظاهر الخارجية لحالته الأنفعالية ، فقد يحطم ويلقى

بما فى متناول يديه ، أو يمزق ملابسه أو يتلف ما حوله ، أو ما إلى ذلك موجها بذلك الطاقة الانفعالية العنيفة إلى الخارج . وأحيانًا أخرى يوجه هذه الطاقة إلى الداخل مسببًا الإيذاء لنفسه أو لممتلكاته . وتختلف الأهداف التى تصيبها ثورة المراهق تبعًا للظروف التى تربى فيها وتبعًا للقيود التى وضعت عليه وهو صغير فى التعبير عن انفعالاته .

ويبدو عدم الاستقرار ، فى التقلب الذى يقع فيه المراهق من حين لآخر . فمن بأس وقنوط إلى أمل واسع وأهداف عريضة ، ومن ثقة بالنفس واعتداد بها إلى فقدان الثقة كلية ، ومن التدين الشديد إلى الشك والصراع الدينى ، وهكذا .

والتقلبات المزاجية قد تعترى الأفراد من يوم لآخر ، ولكن هذا التقلب يظهر عند المراهقين بدرجة أشد وعلى فترات متقاربة .

ويرجع ذلك كله كما سبق أن أشرنا إلى حالة عدم التوافق العامة التى يعانيها المراهق . فالتغيرات الجسمية السريعة ، والدوافع الجديدة العارمة وما يقترن بها من كبت وحرمان ، والصراع بين المراهق وبين الكبار المحيطين به وما يؤدى إليه من قلق وشعور بالذنب أحيانًا ، كل ذلك قد يقف المراهق أمامه عديم الحيلة . فهو لا يعرف شيئًا عن طبيعة هذه المشكلات ، ولا يعرف بالتالى كيف يتصرف ازاءها . وعلى ذلك يصبح مزاج المراهق رهنًا بما يمر به من ظروف : إذا كانت ظروفًا سعيدة يرى الدنيا أمامه وكل ما فيها يشيع بالبهجة والسرور ، وإذا مر بظروف تعسة فقد ينقلب العالم أمامه مكانًا لليأس والاكتئاب . وقد يلجأ المراهق أحيانًا إلى التدين لعله يجد فى ذلك حلاً لمشاكله ولكنه قد ينقلب بعد فترة فى حالة من الشك فى كل شىء حوله وهكذا .

القلق ومشاعر الذنب :

وإلى جانب التقلبات المزاجية ، فقد ينتاب المراهق أيضًا بعض الاضطرابات الانفعالية الأخرى مثل القلق . والقلق هو الخوف من المجهول ، أو الخوف حينما لا يكون هناك شىء محدد مخيف . فهو رد فعل لشىء مخيف بين جوانحنا ، أو هو خوف من أن شيئًا سيئًا سوف يحدث لنا دون أن ندرى ما هو ؛ وقد لا يكون لهذا الشىء وجود أصلاً .

والمراهقون معرضون للقلق لأنهم يعانون مشاكل جديدة عليهم ، مما يسبب لهم الصراع أحيانًا . والدوافع الجنسية التى تظهر فى المراهقة كثيرًا ما تكون سببًا فى هذا القلق ، فإذا ما تعرض مراهق لأثارة هذه الدوافع بشكل أو بآخر قد يترتب على ذلك شعور بالقلق . فالدوافع الجنسية لدى المراهق كثيرًا ما تكون مقترنة بمعانى الذنب أو القذارة أو المرض ، وكل هذه أشياء مخيفة ، دون أن يدرى المراهق شيئًا عن هذه العلاقة ، مثله فى ذلك كمثل شخص يختبىء فى مكان معين فى أثناء الحرب ويتوقع الخطر ولكنه لا يعرف من أين يأتيه ذلك الخطر . فهو لا يستطيع أن يحدد اتجاهه لأن ساحة المعركة خافية عليه .

على أن هذا لا يعنى أن المراهق يجب أن يرضى رغباته الجنسية عمليا حتى يتجنب القلق ، ولكنه يحتاج فقط إلى أن يواجهها ولا يخشاها فهو عندئذ يستطيع التحكم فيها دون أن يتجاهل وجودها فى نفسه . ويستطيع المدرس أو الأخصائى الاجتماعى بالطبع معاونته فى هذا كما أشرنا إلى ذلك فى « التربية الجنسية » فى الجزء الأول من هذا الكتاب .

وقد يكون لدى بعض الشباب قلق فى مواقف خاصة ، بينما يكون لدى البعض الآخر قلق دائم يستمر طوال الوقت ، فتصبح الحياة مخيفة لهم فى ذاتها ، ويصبحون غير مستقرين لا يهدؤون ، وغير قادرين على تركيز انتباههم فى شىء لمدة طويلة ، وفى هذه الحالة تقل سعادتهم كما تقل كفاءتهم . وفى كثير من الحالات يكون القلق أكثر إيلامًا لصاحبه من الالام الجسمية . فإذا عانى الشخص ألمًا فى أسنانه مثلاً فإنه يعرف سبب شقائه ويعلم أن هناك وسائل لإنهاء هذا الشقاء . ولكن إذا عانى الشخص قلقًا ، فلا يبدو له أى سبب خاص لما يعانيه ؛ و لذا فإنه قد يجد حتى الشكوى منه لا تفيد لانه لا يعرف كيف يعبر عن شقائه هذا الذى لا يبدو له سبب محدد .

وإذ يكون القلق مؤلمًا إلى هذا الحد ، لذلك فقد تنشأ أساليب سلوكية للتخفيف عنه . ولكنها قد تكون أساليب سلوكية شاذة ، وقد يؤثر ذلك بالطبع على توافق المراهق كما سنرى فيما بعد .

التمركز حول الذات :

إن التمركز حول الذات – الذى يميز مرحلة الطفولة المبكرة يبدأ يقل تدريجيًا كلما نما الطفل ، بحيث يدخل الطفل مرحلة الطفولة المتأخرة وقد بدأ يصبح أكبر وأكثر واقعية وموضوعية مما كان عليه فى تلك المرحلة السابقة . ولقد بين ذلك « برس وسكارلت وكروكيت » (Press, Scarlett and Crochett 1961) فى بحث لهم على أحكام الأطفال على رفاقهم . فقد ظهر من ذلك البحث أن أحكام الأطفال على رفاقهم ، يتحول بين سن الخامسة والثانية عشر ، من التمركز حول الذات إلى الموضوعية (مثلاً ، من « هو يضربنى » إلى « هو يلعب كرة السلة ») . على أن هذا التمركز حول الذات يعود فى صورة أخرى فى مرحلة المراهقة كنتيجة لطبيعة النمو الانفعالى والعقلى فى هذه المرحلة .

فكما رأينا ، يستطيع المراهق عن طريق القدرة على التفكير المجرد أن يأخذ فى الاعتبار جميع الحلول الممكنة لأى مشكلة ، وأن يتصور المواقف المتناقضة مع الواقع . وبالإضافة إلى ذلك يستطيع المراهق أن يفكر فى حالاته هو نفسه ، أى فى النشاط العقلى الذى يخصه هو نفسه . وتمكنه هذه القدرة الجديدة بالمثل ، من التفكير فى الحالات النفسية والنشاطات العقلية للآخرين . ولكن عندما يفكر المراهق فى الآخر فإنه ، لانعدام خبراته ولانشغاله

الشديد بنفسه ، لا يستطيع أن يخرج عن إطاره هو الذاتى ، أى أنه لا يستطيع أن يدرك أن ما يشغل بال الآخرين يمكن أن يكون مختلفًا عما يشغل باله هو . وتكون النتيجة أن المراهق يعتقد أن الآخرين مشغولون بنفس الأشياء التى تشغله هو ذاته . هذا الاعتقاد هو أساس التمركز حول الذات عند المراهق .

ويتضمن مفهوم التمركز حول الذات عددًا من المظاهر السلوكية التى يمكن أن نشاهدها عند المراهق بوضوح فى هذه الفترة . ومن هذه المظاهر :

الحساسية نحو الذات (استشعار الذات) Self Consciousness

ذلك أنه إذا كان المراهق يعتقد أن الآخرين مشغولون بنفس الأشياء التى تشغله هو ذاته ، وإذا كان أهم ما يشغل بال المراهق هو مظهره وسلوكه (وهو أمر طبيعى فى هذه المرحلة التى يخشى المراهق فيها على ما سيكون عليه تكوينه الجسمى ومستقبله ومركزه الاجتماعى وكفاءته وجاذبيته بالنسبة للجنس الآخر) ، لزم من هذه المقدمات أن يتوقع المراهق باستمرار رد فعل الآخر نحو هذه الأشياء . ويعنى هذا أن المراهق يكون حساسًا بشكل واضح لفكرة الآخرين عنه فيما يشغل باله هو . وهذا هو ما يطلق عليه عادة استشعار الذات أو الحساسية نحو الذات .

المراهق الوهمى :

وتصل الحساسية نحو الذات بالمراهق إلى الحد الذى يتوهم معه باستمرار وكأن هناك شخصًا يشاهده فى حركاته وفى سكناته ، وفى مظهره وفى كلامه وفى تصرفه ، سواء كان وحده أو وسط جماعة . والمراهق يتوهم وجود ذلك الشخص لأنه يعتقد – كما سبق أن قلنا – أنه فى المركز من اهتمام الآخرين أو فى بؤرة انتباههم . وعلى ذلك فهو يراجع نفسه فى كل تصرف قبل أن يقدم عليه ، وفى كل مظهر قبل أن يقرر مواجهة الناس به ، وكأن هناك من يدير معه الحديث فيما إذا كان هذا يصح أو هذا لا يصح . وربما كان موقف المراهق فى ذلك يقابل – مرة أخرى – موقف الطفل فى مرحلة الطفولة المبكرة . فالطفل فى تلك المرحلة أيضًا يبتدع شخصيات وهمية ، وإن كان يجعل منهم رفاقًا له ، لا مشاهدين أو مراقبين كما يفعل المراهق . ولعل طبيعة الحياة الانفعالية فى الحالتين من حيث العنف وعدم الاستقرار والانفعالى هى العامل المشترك الفعال فى هذه العملية الإيهامية .

وإذا كان هذا المشاهد الوهمى من ابتداع المراهق نفسه ، لذا فإننا نجد أن نوع التعليقات التى يمكن أن تصدر منه تتناسب مع مفهوم المراهق عن ذاته . فإذا تصورنا أن بنتا عمرها خمسة عشر سنة مثلاً تشعر بأن كتفيها عريضتان ، أو أن قدميها أو راحتيها كبيرتان أو أن شعرها ليس ناعمًا ، أو أنها عصبية بعض الشىء فى حديثها ، فإنها يمكن أن تتوهم أن هذه

الملاحظات تأتى على سبيل النقد من ذلك المشاهد الوهمى . وقد يؤثر ذلك فى سلوكها وتصرفاتها ، بل وفى علاقاتها الاجتماعية والعاطفية إلى حد كبير ...

وعلى العكس إذا فرض أن كان هناك مراهق معجب بنفسه بشكل غير واقعى ، فإن ذلك المشاهد الوهمى يتبع ذلك المفهوم عن الذات بشكل واضح . وقد يفسر لنا ذلك السبب فى أن المراهق لا يستطيع أن يفهم لماذا يوجه الكبار أو الرفاق أحيانًا نقدهم اللاذع إلى طريقة لبسه أو سلوكه . إنه يدرك مشاعر الآخرين – كما أشرنا – فى ضوء مشاعره هو الخاصة ، ولذا فقد يفشل فى تفسير ما يجده مخالفًا لما يتصوره عن مشاعر الآخرين . ويحدث ذلك على وجه الخصوص بالنسبة لسلوك المراهق إزاء الجنس الآخر . فقد يسقط المراهق مشاعره الخاصة على أحد أفراد الجنس الآخر ثم يصدم إذا وجد الموقف الواقعى خلافًا للصورة التى توهمها . مثل هذا التوهم لمشاعر الآخرين قد يقع المراهق فى كثير من الأحيان فى أزمات انفعالية عنيفة أو حتى فى مجرد سوء فهم أو شقاق سواء مع الأنداد أو مع الكبار . وقد نجد أمثلة لذلك كثيرة من الحياة الواقعية . فالمراهق أو المراهقة الذى يصرف وقتًا طويلاً فى تصفيف شعره قبل أن يذهب لمقابلة رفيق من الجنس الآخر ، قد يكون مهتمًا بتعلق هذا الرفيق على شعره أكثر من أى شىء آخر . كذلك المراهقة التى صرفت جهدًا ووقتًا ومالاً فى شراء ثوب (فستان) أعدته لمقابلة هامة ، فقد يسىء إليها كثيرًا ألا تجد من يعلق بالاستحسان على ذلك الثوب ، ويسىء إليها أكثر ، بل قد يصدمها ، أن يعلق أحدهم عليه بالاستهجان .

توهم التفرد :

ويتضمن مفهوم التمركز حول الذات كذلك أن المراهق يرى فى خبرته الانفعالية شيئًا فريدًا من نوعه ، أى أن ما يعانيه أو ما يقع فيه من خبرات لا يحدث لأحد غيره بنفس الشكل أو على نفس الدرجة ، وتتضح هذه الحقيقة فى التعبير كثيرًا ما يتردد على ألسنة المراهقين « لا يوجد من يفهمنى » أو « لا أحد يفهمنى » . كذلك يوجد الكثير من القصص أو الروايات التى يحكيها المراهقون لأنفسهم فى مذكراتهم بما يؤكد هذا المعنى بوضوح ...

وقد يفسر توهم وجود مشاهد باستمرار وكذلك توهم التفرد بالخبرات الانفعالية أو النفسية بوجه عام ، الكثير من السلوك الانحرافى عند المراهقين . فسواء فى حالات الجناح أو فى حالات الإنزواء أو غير ذلك ، قد يكون السلوك عبارة عن رد فعل لإرضاء مشاهد وهمى أى للحصول على إعجابه أو انتباهه أو اهتمامه . وعلى أى حال ، فإن مثل هذا التمركز حول الذات ، الذى تتصف به شخصية المراهق ، لا يلبث حتى يذوى فى حوالى الخامسة عشرة ، أو السادسة عشرة ، حيث يبدأ المراهق فى إدراك ذاته والآخرين على أساس اكثر واقعية ويتعامل معهم تبعًا لذلك .

حيل شائعة فى مواجهة المراهق لانفعالاته

المبالغة فى المثالية:

قد يكون من الغريب أن نعتبر المراهق الذى يعمل كثيرًا ، ذا الضمير الحى ، المؤدب ، الذى يعمل على إرضاء غيره ، شاذا فى سلوكه أو مضطرب الانفعال . ولكن هذا أحيانًا هو الواقع . فحرص الشخص الزائد على أن يتقن عمله إلى الحد الذى قد يتعطل فيه عن العمل ذاته بحجة الاتقان والمبالغة الشديدة فى أن يكون خيرًا فى سلوكه ، على حساب صحته وانتاجه ، والقيام بترتيب الأشياء وتنظيمها وتنظيفها إلى الحد الذى يتعارض مع قيام الشخص بواجبه الأساسى ، كل هذه قد تكون فى بعض الأحيان أعراضًا لقلق داخلى يعانى منه الشخص . فالمراهق فى هذه الحالة إنما يعمل جهده على أن يتجنب سلوكًا رديئًا ، ولكن ما يعتقد أنه ردىء قد لا يكون فى الحقيقة إلا سلوكًا طبيعيًا .

وقد يظهر مثل هذا السلوك المبالغ فيه فى الاتجاه المثالى احيانًا فى دور المراهقة ، عندما تنشط الدوافع الجنسية التى قد تدفع بدورها إلى إثارة القلق والشعور بالذنب . وعندئذ قد تكون إحدى الوسائل للتخفيف من ذلك الشعور بالذنب هى انهماك المراهق فى القيام بأعمال لا معنى لها ، محاولاً بذلك أن يتغلب على مشاعره . وتكون النتيجة أن يضيع معظم وقته فى عمل هذه الأشياء بدلاً من القيام بعمل بنائى له قيمته .

النشاط الزائد :

وكثيرًا ما يكون عدم الاتزان وزيادة النشاط أو ما قد يسميه الآباء أحيانًا بالهوس ، عرضًا من أعراض القلق . وفى هذه الحالة لايستقر الشاب على حال . فهو دائم الحركة ، وحتى لو جلس فقد يهز ساقيه وذراعيه ... إلى أخره .

وبالرغم من أن مثل هؤلاء المراهقين ليسوا من حالات السلوك الشاذ بمعنى الكلمة ، إلا أنهم غالبًا ما يكونون مشكلين بالنسبة لمدرسيهم ، فهم لا ينتظرون دورهم فى الكلام ، ويتحركون كثيرًا فى مقاعدهم ، ويخبطون بأقدامهم . وهم دائمًا يبحثون عن أعذار يتركون بها أماكنهم ، فتارة هم يريدون إحضار شىء من الزميل الذى يجلس فى آخر الصف ، وتارة يريدون أن يشربوا أو أن يذهبوا إلى دورات المياه ، فهم دائمًا يخلون بالنظام .

هذا النشاط الذى لا هدف له هو وسيلة المراهق لأن يخلص نفسه من قلقه . ولكن محاولة إيقاف هذا النشاط ليس له من أثر إلا أن يزيد من قلقهم الداخلى ، وبالتالى يزيد من حاجتهم إلى النشاط الحركى . وربما كان الحل الأحسن هو عن طريق مساعدة المراهق على أن يجد مخارج يشبع فيها طاقته كالرياضة وأوجه النشاط الاجتماعى والهوايات .

الاستغراق فى الخيال وأحلام اليقظة :

والانفعالات قد تجد لها فى بعض الاحيان وسيلة أخرى للتعبير ، خلاف الانحرافات السابق ذكرها ، وذلك فى خيال المراهق وأحلام يقظته . وهذه ظاهرة عامة عند المراهقين ، إذ يستغرق المراهق فى أحلام اليقظة فى بعض الأحيان ، وذلك لشدة الدوافع الجديدة التى يعانيها فى هذه الفترة ، وللتحريم أو القيود الشديدة التى تقع على هذه الدوافع ، وعلى ذلك لا يجد أمامه إلا التصور والتخيل .

والذى يدرس أحلام اليقظة عند المراهقين يجد أنها مليئة بالتخيل عن المستقبل ، وعن أعمال البطولة والفروسية وانقاذ الضعيف ، والمغامرات الغرامية والزواج ، وما شابه ذلك ، مما يتمناها المراهق فى حياته اليومية ولا يستطيع الحصول عليها بالفعل .

وقد يجد المراهق لخياله هذا طريقًا اكثر إيجابية فى التعبير ، كالرسم والشعر والموسيقى وغيرها من الفنون . وكثير من المراهقين من يحاول أن يقرض الشعر أو يكتب الرسائل الغرامية الوهمية، أو ما إلى ذلك من النواحى الفنية التى تدفعه إليها ميوله واهتماماته .

ولا شك أن تنمية مثل هذه الميول والاهتمامات ، وكذلك استغلال المواهب التى تكون موجودة فى هذه النواحى ، لها أكبر الأثر فى هذه الفترة بالذات فى مساعدة المراهق على حسن التوافق والتغلب على كثير من المشكلات الانفعالية . هذا إلى جانب الفائدة التى قد تعود على المجتمع من تنمية المواهب .

التقمص :

وقد يتحول المراهق بشعوره كلية إلى شخصية حقيقية أو خيالية ويتوحد معها توحدًا تامًا . وتسمى هذه الظاهرة بظاهرة التقمص . وذلك أن المراهق يلبس هذه الشخصية الجديد ، ليأخذ فى تقليد كل ما يصدر عنها أو يتوهم أنه يصدر عنها .وغالبًا ما نجد هذه الظاهرة عند البنين والبنات فى المدارس الأعدادية والثانوية ، حيث يتقمص بعض التلاميذ شخصية المدرس أو المدرسة ويتعلق به تعلقًا انفعاليًا عنيفًا ، ويحاول أن يتقرب إليه ويرضيه بأى صورة من الصور ، فيقدم إليه الهدايا أو يتطوع فى القيام له بالخدمات المختلفة كتنظيف السبورة أو حمل الحقيبة أو ما إلى ذلك . كذلك يحاول تقليده فى حركاته وفى ملبسه وفى طريقة كلامه . وأحيانًا ما يغرق فى أحلام اليقظة حيث يكون هذا المدرس أو هذه المدرسة هو بطل أو بطلة هذه الأحلام .

ولا شك أن فى مثل هذا السلوك السلبى للتعبير عن الانفعالات تعويق عن النمو الصحى لشخصية المراهق . ولذا ينصح فى مثل هذه الحالات ألا يشجع المدرس أو المدرسة مثل هذا السلوك ولكن — فى الوقت نفسه — لا يجب أن ينهر التلميذ الذى يقوم بذلك أو يوبخه ، بل

عليه أن يوجهه بشكل غير مباشر إلى أن تقديره يكون على أساس تأديته لواجباته المدرسية وقيامه بمسؤولياته الأخرى . ولا مانع من أن يتتبع معه سيره فى الدراسة كوسيلة لتحويل انتباهه نحو عمله ونموه بطريقة صحيحة .

التأخر الدراسى :

قد يكون الاضطراب الانفعالى الذى يعانيه المراهق وخاصة مشاعر القلق سببًا فى تأخره الدراسى . فالطفل القلق عادة يكون غير متزن لا يثبت على حال ، غير قادر على تركيز فكره فى أى شىء لمدة طويلة ، كما يصرف جزءًا من وقته فى التحكم فى انفعالاته المضطربة . وكنتيجة يضطرب عمله المدرسى مهما كان ذكاؤه .

والتأخر الدراسى فى بدء المراهقة أمر شائع ، إذ يجد الطفل نفسه أمام دوافع جديدة تعتمل فى نفسه . فإذا كان عاديًا صحيحًا من الناحية الانفعالية استطاع أن يخرج من هذه الأزمة فى مدى سنة أو سنتين ، يكون بعدها قد تعلم معالجة مشاكله الداخلية . أما فى حالة الطفل المضطرب انفعاليًا فقد يكون التأخر بداية انحدار قد ينتهى بفشل نهائى وترك الدراسة . ولعلنا الآن قد بدأنا ندرك الدور الذى قد تلعبه المشاكل الانفعالية فى الفشل الدراسى . فأحيانًا لا يحتاج المراهق المتأخر دراسيًا إلى اشراف زائد أو دروس خاصة ، وإنما إلى معاونة على حل مشاكله الشخصية .

ولقد قام أحد العلماء ببحث على مجموعة من الأطفال عددهم ٣١ طفلاً اختيروا من المدارس على أساس ارتفاع مستوى ذكائهم مع تأخرهم الدراسى وتخلفهم الاجتماعى . وقد وجد بعد دراسة هؤلاء التلاميذ أنهم جميعًا يعانون من الشعور بالنقص ، ومعظمهم لم يكن يعرف أنه يتمتع بعقلية ممتازة . وبعد علاج هؤلاء التلاميذ وجد أن ثمانية وعشرين منهم استطاعوا أن يقوموا باتمام فترتين دراسيتين فى فترة واحدة ، واستطاعوا أخيرًا أن يرتفعوا بتحصيلهم بما يتناسب مع مستوى ذكائهم .

الانعزال والانزواء :

وسيلة أخرى من الوسائل التى قد تساعد المراهق على التخلص من القلق الذى يعانيه فى المواقف الاجتماعية ، ولو مؤقتًا ، هى الابتعاد عن المجتمع بقدر الإمكان . فالمجتمع بالنسبة للمراهق قد يكون مليئًا بالعوامل المثيرة للاضطراب والتعاسة ، والاستجابة المباشرة لذلك قد تكون تجنب مصاحبة الناس وإيثار الانفراد . والمراهق الذى يتخذ هذا الأسلوب هو فى العادة ذلك الذى تكرر فشله فى المواقف الاجتماعية ، كما تكرر فشله أيضًا فى اتخاذ أى أسلوب آخر . وبعبارة أخرى فإن المراهق المنزوى هو شخص لاقى فى تعامله مع المجتمع صدًا وإحباطًا مستمرين ، كما أن الأساليب الإيجابية التى حاول أن يستخدمها ليعيد التوافق والانسجام بينه وبين المجتمع كان مصيرها الفشل أيضًا .

مثل هذا الأسلوب قد يتخذه المراهق لبعض الوقت . وكثير من المراهقين ينعزلون لفترة ثم يعودون مرة أخرى للتفاعل الاجتماعي العادى . ولكن الخطورة كل الخطورة هى فى استمرار هذا الأسلوب بحيث يصعب بعد ذلك الخروج من العزلة التى قد تتطور إلى مرض نفسى أو عقلى خطير . ولعل فى شعور المراهق بحرارة العاطفة من الكبار المحيطين والاهتمام الصادق به ، كما سنرى فيما بعد ، خير وقاية من حدوث مثل ذلك التطور .

خلاصة :

تحدثنا فى هذا الفصل عن أهم خصائص الحياة الانفعالية عند المراهق ، ورأينا كيف يغلب عليها ، لنفس الأسباب التى اعتبرناها مسؤولة عن المراهقة بشكل عام ، العنف وعدم الاستقرار ، والقلق ، ومشاعر الذنب ، والتمركز حول الذات ، وحب التفرد . كذلك رأينا كيف يمكن لهذه الانفعالات غير المريحة أن تدفع بالمراهق إلى اتخاذ أسلوب أو آخر من الأساليب اللاتوافقية التى قد تساعده ولو مؤقتا على التخلص من ذلك التوتر الذى يعانيه . ومن هذه الأساليب الشائعة : المبالغة فى المثالية والنشاط الزائد والاغراق فى أحلام اليقظة ، والتقمص، والانعزال والانزواء .

الفصل السادس والعشرون

نمو مفهوم الذات

* مقدمة .
* ما هى الذات .
* مراحل نمو مفهوم الذات .
* تقييم الذات .
* الشعور واللاشعور فى محتوى مفهوم الذات .
* تطور محتوى مفهوم الذات .
* خلاصة .

نموّ مَفهُوم الذّات

مقدمة :

تناولنا فى الفصول السابقة خصائص النمو عند المراهق فى النواحى المختلفة : الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية ، وبيّنّا كيف تنمو هذه الخصائص كنتيجة للمواجهة التى تقوم بين فرد واقع تحت تأثير تطورات جديدة وبين مجتمع أو ثقافة تقف من هذه التطورات موقفًا تقليديًا .

على أن ذلك ، وإن كان يوضح جوانب السلوك المختلفة عند المراهق إلا أنه يبقى علينا ، بعد ذلك ، أن نتناول نمو المراهق بشكل كلى ، أى نموه كفرد موحّد ، أو كشخصية متكاملة . والمحور الذى يدور حوله نمو المراهق ككل ، هو مفهومه عن ذاته ، ومحاولاته المضنية فى الكشف عن الخصائص الذاتية ، التى تشبع رغبته فى التميز والتفرد ، دون أن تباعد بينه وبين بيئته الاجتماعية إلى حد الفرقة ، كما سبق أن أوضحنا .

ويقتضى فهمنا لهذا الموضوع فهما تامًا أن نتناول أولا نمو مفهوم الذات عند الفرد فى مراحله المختلفة ، وهو ما نقوم به فى هذا الفصل . دلك أننا لا يمكن أن نعزل مفهوم الذاتية عند المراهق عن الآثار التى تركتها التنشئة الاجتماعية على مفهومه عن ذاته فيما سبق من المراحل . فإذا ما أتممنا ذلك ، تصبح من السهل علينا عندئذ أن نفهم محاولات المراهق نحو تحديده لهويته والمشكلات التى يصادفها فى هذا السبيل .

ما هى الذات ؟

ومن الطبيعى عند تناول موضوع ، نمو مفهوم الذات أن نتساءل أولاً : ما هى الذات ؟ وسوف لا نحاول ، للإجابة على هذا السؤال أن ندخل فى متاهات التعريفات المختلفة التى قد تتعدد بتعدد علماء النفس أنفسهم . ذلك أننا قد درجنا على أسلوب ومنهج فى تناول مثل هذه المفاهيم ، وهو محاولة إيجاد تعريف إجرائى – يسمح لنا بالملاحظة والتجريب . وفى ضوء هذا الاتجاه يمكن أن نعرف الذات بأنها : « المفهوم الذى يكونه الفرد عن نفسه باعتباره مصدرًا للتأثير والتأثر فى البيئة المحيطة » . أو بعبارة أكثر إجرائية يمكن أن نقول « إن الذات (كما يدركها الفرد) هى ذلك المفهوم الذى يكونه الفرد عن مجموعة التنظيمات السلوكية التى يمكن أن تصدر عنه نحو البيئة المحيطة ، وعلى الأخص بالنسبة للمجتمع الذى يعيش فيه » .

ويتحدد أى مفهوم – بشكل عام – بناء على إدراك الفرد لصفة أو عدد من الصفات تشترك فيها مجموعة من الأشياء أو المواقف أو الأحداث ، وتميزها غن غيرها . فإذا أخذنا

مفهومًا بسيطًا كمفهوم « الكرسى مثلاً » ، نجد أن الصفة التى تشترك فيها مفرداته هى أنها جميعًا أشياء « يجلس عليها » . ويتضمن مفهوم « العدوان » صفات مشتركة هى : « الحاق الضرر بالآخرين أو بممتلكاتهم » وهكذا .

وبالمثل فإن مفهوم الذات يتحدد بناء على إدراك الشخص لصفة أو صفات عامة يمكن أن تسند إليه باعتبار أنه قوة متفاعلة مع القوى الأخرى فى البيئة المحيطة . أو بعبارة أوضح ، باعتباره مصدرًا للسلوك فى البيئة التى يعيش فيها . أما المفردات التى يمكن أن تعمّم عليها أو تشترك فيها هذه الصفة أو الصفات ، فهى استجابات الشخص نفسه نحو مواقف البيئة المختلفة . ذلك أن مفهوم الذات ، كأى مفهوم آخر ، إنما ينشأ عن طريق تفاعل الفرد مع بيئته ، ولا يمكن تصوره إلا بالنسبة لهذه البيئة ، وبالنسبة لردود الأفعال التى تصدر إلى الفرد من هذه البيئة .

ولما كانت هذه البيئة تتكون من فئات من المواقف والاشخاص والأحداث والعمليات ، أو باختصار ، لها أبعاد مختلفة متعددة ، لذا كان من المتوقع أن نجد عددًا من الصفات التى يمكن أن تسند إلى الفرد بالقدر الذى توجد به هذه الفئات أو هذه الأبعاد . وبعبارة أخرى يمكن أن نقول إنه بالقدر الذى تتعدد به الأدوار التى يقوم بها الفرد فى البيئة التى يعيش فيها يكون تعدد الصفات التى يمكن أن تسند إلى تنظيماته السلوكية التى تنتمى إلى هذه الأدوار :

ولنعرض الأن بعض الأمثلة على سبيل الإيضاح :

من حيث الشكل العام للسلوك مثلاً ، يمكن أن يكوّن الفرد مفهومًا عن ذاته أنه « رجل أكاديمى » وليس « رجل أعمال » ، وأنه « اجتماعى » أو « انعزالى » أو « خيالى » أو « عملى » . كما أن أكثر من واحد من هذه المفهومات أو غيرها يمكن أن يصف به الشخص الواحد نفسه . فالشاب يرى نفسه ، فى مجال الأسرة على خلاف ما يرى نفسه يرى بين أصدقائه الحميمين ... والشخص التقى الورع الذى يتحدث عن الدنيويات حديث « الزاهد » عندما يتطلب الموقف ذلك بمناسبة وفاة قريب ثرى ، قد يصبح عدوانيًا شرسًا لا يرحم عند النزاع مع الآخرين على تركة المتوفى .

وبالنسبة للمواقف الاجتماعية قد يكوّن الفرد مفهومًا عن ذاته أنه « حى خجول » أكثر منه « عدوانيًا » . وبالنسبة للعلاقات العاطفية مع الآخرين قد تصنف الذات على أنها « متقبلة » أو « مرفوضة » . وبالنسبة للمعايير الاجتماعية قد تصنف الذات على أنها شىء « يخجل منه »

أو شيء « يسعى إلى تحصيله » . وبالنسبة لمواقف الصراع ، قد تصنف الذات إلى تلك التى « تقوم بعملية الضبط » وتلك التى تكون موضوع الانضباط وتلك التى « تحاول التوفيق » وهكذا .

فى كل مثال من الأمثلة السابقة نستطيع أن نتبين :

١ – تنظيمًا سلوكيًا معينًا (يمكن أن يتصف بصفة عامة : عدوانى ... أكاديمى مخجل ... اجتماعى إلى أخره) .

٢ – نحو فئة معينة من المواقف أو الظروف (العمل ، الأسرة ، الأصدقاء ، الجنس الآخر ، الصراع ... إلى أخره) .

٣ – وعندما تصبح هذه التنظيمات السلوكية المتمايزة (أى التى تختلف باختلاف الظروف) موضوعًا لمعرفة الفرد عن نفسه نقول أنه قد كوّن « مفهومًا عن ذاته » أى أنه يستطيع أن ينسب إلى نفسه صفة ما (هى التى يتضمنها التنظيم السلوكى هذا أو ذاك) فيقول « أنا كذا » أو « أنا كذا » .

ولكن هل يكون الفرد دائمًا واعيًا بنفسه بحيث يستطيع أن يصدر عنها تقارير من هذا النوع الذى نسميه « بمفهوم الذات » . بعبارة أخرى هل يتضمن « مفهوم الذات » أن يكون محتواه شعوريًا ، أى قابلاً لأن يصاغ فى عبارات لغوية صريحة ، فيقرر الفرد عن نفسه مثلاً (بشكل واع) أنه « لا يعتمد عليه » ، أو « غير متقبل من الجنس الآخر » ؟ وهل هذه التنظيمات السلوكية التى تصبح موضوعًا لمفهوم أو لآخر عن الذات توجد هكذا متناثرة ومنفصلة عن بعضها البعض لا رابطة بينها ؟ وإذا وجدت بينها روابط فهل تجعل منها هذه الروابط تنظيمًا كليًا متكاملاً ؟ أو متناقضًا ؟ أو كليهما معًا ؟ أو شكلاً آخر من أشكال التنظيم لا هذا ولا ذاك ؟ وأخيرًا وليس آخرًا ، هل مفهوم الذات مجرد تنظيم معرفى ، أم أنه يحتوى أيضًا على عملية تقييم ؟ بمعنى آخر هل يتضمن مفهوم الذات باستمرار أن يكون الشخص راضيًا أو غير راضٍ عن نفسه ؟ (أو فى موقف متناقض وجدانيًا ؟ أى يحمل فى طياته الرضى وعدم الرضا معًا ؟) .

كل هذه الأسئلة لابد من الاجابة عليها لكى نعرّف بشكل أكمل مفهوم الذات . إلا أننا لن نجيب عليها الآن ، بل سوف نرجىء الإجابة عليها حتى نتعرف على طبيعة مفهوم الذات من زاوية أخرى وهى : كيف ينشأ مفهوم الذات ؟ أى ما هى المراحل التى يمر بها حتى يصل إلى اكتمال نموه بالشكل الذى وصفناه به هذا الوصف المبدئى .

مراحل نمو مفهوم الذات :

يمكننا الآن - بعد أن عرّفنا الذات ، بشكل مبدئى ، أن نستعرض المراحل التى يمر بها تكوين ذلك المفهوم . ولعل من الصعب جدًا أن نتصور أن المولود بإمكانه أن يدرك ذاته كشىء مستقل فى تلك الفترة المبكرة من حياته . بل يظل الطفل منذ الولادة ولفترة معينة من الزمن ، لا يميز بين ما هو ذاته وما هو خارج ذاته . ويلاحظ ذلك بشكل عرضى عندما يحاول الوليد أن يقبض على شىء . إنه فى هذه الحالة لا فرق بين ما إذا كان هذا الشىء هو جزء من جسمه أو هو شىء خارج عنه . أما متى وكيف يبدأ إدراك الطفل لذاته كشىء مستقل عن الآخر ، فلا نستطيع أن نقرره إلا على سبيل التصور ، واستنتاجًا مما يمدنا به علم النفس من حقائق عامة ، ومن التجارب التى أجريت على الأطفال فى تلك المرحلة المبكرة . وسنتناول فيما يلى المراحل التى يمر بها تكوين مفهوم الذات .

المرحلة الجسمية :

إن الكائن العضوى الذى سيكوّن مفهومًا عن ذاته ، يعانى منذ ولادته من حالات التوتر وعدم الاتزان مما نطلق عليه كلمة حاجات . فهذا الكائن لكى يعيش وتستمر حياته البيولوجية ، لابد من أن تتوفر له ظروف مثلى فى البيئة التى يعيش فيها وإلا يختل توازنه ، وتنشأ عندئذ تلك الحالة التى نسميها بالحاجة . والحاجات فى بداية حياة هذا الكائن هى حاجات بيولوجية ، كالحاجة إلى الطعام والحاجة إلى الشراب والحاجة إلى الراحة . فإذا ما اشتبعت هذه الحاجات أى إذا ما أعيدت الظروف مرة أخرى إلى الوضع الأمثل لها ، يستعيد هذا الكائن توازنه مرة ثانية ويزول التوتر الذى كان قد نشأ عن وجود الحاجة .

هذه الاشكال من حالات الاختلال والاتزان ، البيولوجى المنشأ ، الذى يعانيه الوليد ، يصاحبه أو يترتب عليه مجموعة من المثيرات الداخلية التى تدفع الطفل بدورها إلى استجابات معينة . ففى حالات الجوع أو التسلخ أو الاضطرابات المعوية يتعرض الطفل لمثيرات مؤلمة ويستجيب لها بالصراخ أو البكاء أو الحركة . فإذا ما أزيلت هذه المثيرات المؤلمة ، يعود فيهدأ ، وهكذا .

وشيئا فشيئا تصبح هذه الاستجابات الصادرة من الطفل هى ذاتها موضوعًا للإدراك . وتبعًا لمعرفتنا عن طبيعة العملية الإدراكية فإن هذه الاستجابات لا تدرك متناثرة ، بل تدرك كشكل عام ؛ أى فى علاقات مع بعضها البعض وفى علاقة مع مصدرها وهو الكائن البيولوجى نفسه . وبمعنى آخر فإن التوترات والاشباعات الناجمة عن حالات الاتزان وعدم الاتزان التى يمر بها الطفل ، تصبح جزءًا من المجال الإدراكى للطفل . وهذه هى أول مرحلة لإدراك التمايز بين الذات وغير الذات .

وتتوج هذه المرحلة الأولى لادراك الذات عندما يصبح فى مقدور الطفل التعرف على صورته الجسمية . وقد قامت تجارب عدة لمعرفة الفترة التى يمكن أن يحدث فيها هذا التعرف ، واستخدم فى هذه التجارب المرآة وشاشات التليفزيون وغيرها ، حيث تعرض صورة الطفل نفسه ثم يلاحظ سلوك الطفل إزاء صورته . غير أن نتائج هذه التجارب فى الواقع لم تحسم بعد السؤال : متى يتم يتعرف الطفل على صورته الجسمية ؟ . ففى حين يقرر بعض العلماء أن ذلك يحدث فى سن ١٢ شهرًا يقرر آخرون أنه لا يحدث قبل ٢٤ شهرًا (Papousek, 1974), (Amesterdam, 1972)وتسمى هذه المرحلة ، على أى حال ، بالمرحلة الجسمية فى نمو مفهوم الذات .

المرحلة السلوكية البدائية :

وبزيادة قدرة الطفل على الحركة والتحرك تبدأ تنمو لديه تنظيمات سلوكية أكثر تخصصًا ، يهدف منها إلى الحصول على الإشباع وإزالة التوتر الناجم عن الجوع أو العطش أو الإثارة الجنسية . وتثبت هذه التنظيمات فى صورة عادات ودوافع بحكم تدعيمها ، وإن كان المجتمع لا يقرها باعتبار أنها صورًا تلقائية لا يرضى عنها . ويحاول المجتمع بالطبع أن يحل محل هذه العادات البدائية للسلوك عادات ودوافع أخرى ، ولكن هذه الأخيرة ليست هى ما يهمنا الآن . فتلك التنظيمات البدائية للسلوك هى ما تدور حوله الذات فى هذه المرحلة ، وهى ما يمكن أن يقابل فى نظرية التحليل النفسى تنظيم « الهو » أو « الذات الغريزية » . وتسمى هذه المرحلة فى نمو الذات بالمرحلة « السلوكية البدائية » .

على أن هاتين المرحلتين السابقتين لا يمكن اعتبارهما فى الواقع سوى مرحلتين أوليتين فى نمو مفهوم الذات ؛ حيث أن تمييز الذات فيهما إنما يحدث بشكل فج غير دقيق إلى حد كبير . ويصبح علينا أن ننتظر حتى يستطيع الطفل أن يستخدم الرموز بشكل أدق ، لكى نصل إلى تميز للذات يضع عليه المجتمع بصماته بشكل أوضح ، كما سنرى فى المرحلة التالية التى سوف نطلق عليها « المرحلة الاجتماعية » .

المرحلة الاجتماعية :

تتضمن هذه المرحلة عمليتين أساسيتين فى حياة الفرد الإنسانى بالاضافة إلى عملية ثالثة ثانوية بالنسبة له . العملية الأساسية الأولى هى عملية التنشئة الاجتماعية التى يمر بها كل طفل . والعملية الثانية هى قدرة الطفل الإنسانى على استخدام الرموز اللغوية دون غيره من السلسلة الحيوانية . أما العملية الثالثة فهى عملية التعميم . وتتدخل هذه العمليات الثلاثة فى تكوين مفهوم الذات فى هذه المرحلة الأخيرة ، وذلك بناءً على ما تتضمنه من أسس التعلم المعروفة . وسوف نتناول ذلك بالتفصيل فيما يلى .

التنشئة الاجتماعية : تهدف عملية التنشئة الاجتماعية إلى إحلال عادات ودوافع جديدة ، محل عادات ودوافع أخرى كان الطفل قد كوّنها بطريقة أولية . كما رأينا ، فى المرحلة السابقة . وتستخدم الثقافة فى سبيل تحقيق هذا الهدف ، وعن طريق الوالدين ، أساليب مختلفة من الثواب والعقاب . فعن طريق الثواب تنمو عادات ودوافع إيجابية على أساس التدعيم الايجابى ، وعن طريق العقاب تنمو عادات ودوافع أخرى ولكن على أساس أكثر تعقيدًا ، كما هو معروف من المبادىء الأساسية للتعلم .

وفى كلتا الحالتين يقترن الوالدان بهذه الأساليب من الثواب والعقاب (المدعمات الأولية) ، أو من الإشباع والحرمات ، وتكون النتيجة أن تكتسبا ، هما أنفسهما ، قيمة تدعيمية قائمة بذاتها . وبعبارة أخرى فعن طريق اقتران الوالدين بعمليات التدعيم الأولية يصبح لهما فيما بعد ، قيمة تدعيمية ثانوية ، أى يصبحان من المدعمات الثانوية التى يمكن أن يكتسب الطفل ، عن طريق الحصول عليها ، تنظيمات سلوكية جديدة . وعلى ذلك يصبح معظم ما يتعلمه الطفل من العادات والدوافع الجديدة مكتسبًا عن طريق عملية تدعيم ثانوية .

فالوالد الذى يكون قد اكتسب عن طريق اقترانه بمنح الطعام والحماية والدفء والراحة قيمة تدعيمية ثانوية ، يصبح لرضاه أيضًا ، أو عدم رضاه ، ولتقبله أو عدم تقبله ، ولحبه ولأهتمامه وانتباهه ... وهكذا ، قيمة تدعيمية ثانوية لنفس السبب . وبذلك يدعم السلوك – من ناحية الطفل – الذى يثير ابتسامة أو استحسانًا أو إطراء أو تشجيعًا ، بشكل أو بآخر ، من ناحية الوالدين . مثل هذا التدعيم الثانوى يستخدم لتشكيل وتثبيت سلوك الأطفال وبخاصة فى المنزل والمدرسة . إنه وإن كان من السهل أن ننسى الأساس الذى بنيت عليه هذه المدعمات الثانوية ، إلا أن واقع الأمر يشير إلى اكتسابها لهذه الصفة نتيجة لاقترانها بالظروف الأكثر أولية من الثواب والعقاب أو الاشباع والحرمان .

وبالإضافة إلى ذلك فإن الطفل ، كنتيجة لحصوله على التقبل من الوالدين يتعلم أن يتوقع تقبلاً مماثلاً ، إذا ما تصرف وفقًا للمعايير الاجتماعية . وعلى ذلك يصبح « العمل وفقًا للمعايير الاجتماعية » ، له نتيجتان سارتان بالنسبة للطفل : الأولى هى أقرار الكبار المحيطين له ، والثانية هى توقعه هو « ذاته » لهذا الإقرار . وأخيرًا فإنه عن طريق نتائج لاحقة لعملية التعلم ، فإن توقع الاقرار أو ما يمكن أن نسميه « الاقرار الذاتى » يأتى أولاً . وهذا ما نعبر عنه بأن الفرد يصبح متقبلاً بأو مقدرًا أو مقرًا « لذاته » . ويعتمد هذا ، على أى حال ، على عمليات أخرى ، كما سبق أن أشرنا ، وهى عملية التعميم وعملية استخدام الرموز . إلا أن الحديث عن هاتين العمليتين سوف يأتى فى وقت لاحق بعد أن نكون قد استوفينا الظروف الاجتماعية التى ينشأ فيها مفهوم الذات .

إن الثقافة ، لكى تجبر الطفل على الطاعة والانصياع للمعايير والاوضاع الاجتماعية ، لا تقتصر على استخدام نظام التدعيم الإيجابى فحسب ، بل تستخدم إلى جانب ذلك ، إيضًا ، أسلوبًا آخر هو العقاب . وهى تستخدم هذا الأسلوب حتى تعمل على إحداث التجنب من ناحية الأطفال للسلوك غير المرغوب فيه ، كالسلوك الجنسى والعدوان والفشل فى تحمل المسؤولية ، والاتكالية والتراخى أو الكسل وما إلى ذلك .

وكما هو الحال فى تدعيم الاستجابات المرغوب فيها ، فإن المجتمع ليس بحاجة إلى اللجوء إلى العقاب فى كل الحالات . فعندما يعاقب الطفل عددًا من المراتِ ، فإنه يتعلم أن يتوقع بعد ذلك عقابًا مماثلاً ، عندما يخالف أمرًا أو قاعدة أو مبدأ اجتماعيًا . وعلى ذلك تصبح للمخالفة نتيجتان مؤلمتان : العقاب الموقع عليه من الكبير ، والتوقع المخيف لهذا العقاب ، أى القلق . وعن طريق نتائج لاحقة لعملية التعلم هذه ، كما سيتضح فيما بعد ، فإن القلق يأتى أولاً ، بمعنى أن مجرد ظهور فكرة احتمال صدور المخالفة عند الطفل ، أو مجرد وجوده فى موقف مشابه لذلك الذى ارتكب فيه المخالفة ، يكون كافيًا لإثارة توقع العقاب . وبمرور الزمن يصبح من الصعب ، سواء بالنسبة للفرد نفسه أو لأى فرد آخر أن يحدد المثيرات الدقيقة المسئولة عن إثارة مثل ذلك القلق . ولقد أوضحت أسباب هذه الصعوبة نظريات التحليل النفسى بإدخالها مفاهيم الكبت واللاشعور . ولا مكان هنا للدخول فى مثل هذه التفاصيل ، ولكن يكفى القول بأن هذا القلق ، الذى تعتبر مثيراته « ذاتية » ، توجد جذوره فى عملية التنشئة الاجتماعية منذ وقت مبكر جدًا من تاريخ حياة الفرد . وإن هذا « القلق الذاتى المثيرات » هو ما نعانية عند « الشعور بالذنب » . فإذا ما تكررت الظروف التى تؤدى إلى إثارة هذا القلق « الذاتى المثيرات » ، كما هو الحال غالبًا فى الثقافة التقليدية ، يصبح هذا القلق مزمنًا ، ويصبح الفرد عندئذ – كما يستخدم فى التعبير الشائع – خائفًا من « نفسه » . هذه الإشارة إلى الذات ، كمصدر للقلق ، سوف تتضح بشكل أكبر عندما نعود إليها بالمناقشة فيما بعد ، وإن كان لا بد أن نقرر حقيقة هامة قبل أن نفرغ من هذه الفقرة ، وهى أن هذا القلق يصبح بعد ذلك دافعًا أساسيًا فى حياة الفرد الاجتماعية . وذلك أن أى سلوك يؤدى إلى التخفيف منه يميل إلى أن يثبت ، تبعًا لقوانين التعلم المعروفة .

هذه هى أهم مبادىء التعلم التى تتضمنها عملية التنشئة الاجتماعية كإحدى العمليات الهامة فى تكوين مفهوم الذات . وكما سبق أن أشرنا ، لا بد لنا من تناول عمليتين أخريين ، إذا كان لنا أن نفهم بشكل أوضح تكوين ذلك المفهوم . العملية الأولى هى الرمزية أو استخدام الرموز اللغوية والعملية الثانية هى التعميم .

الرمزية : إن إحدى الخصائص التى تميز الانسان عن الحيوان هى قدرة الإنسان على استخدام الرموز اللغوية ، وإن هذه القدرة هى التى تجعل الإنسان (فى مرحلة معينة)

يضع « ذاته » نفسها كموضع للتفكير[1] ،تجعله يقر أو لا يقر « ذاته » (أى تنظيماته السلوكية الممكنة) . ففى البداية – كما سبق أن رأينا – يشعر الطفل بالرضى عن سلوك يتلقى عليه التقدير ، عندما يكون هذا السلوك قد تم بالفعل . ولكن بعد نمو القدرة على التفكير المجرد ، وبالذات على « استخدام الرموز للرموز » ، فإن الإقرار أو عدم الإقرار الذى كان يتلقاه بعد قيامه بالأفعال ، يمكن الآن أن يرتبط بالرموز إلى هذه الأفعال بدلاً من الأفعال ذاتها . بل يمكن « تصور » الإقرار نفسه و « الانفعال به » قبل أن يقع الفعل . ويصبح هذا التوسط للرموز بين الموقف والفعل ، هو أسلوب « الحياة النفسية » ، الأكثر شيوعًا من الاندفاع للفعل دون وجود عملية رمزية بشكل أو بآخر .

وكلما نمت القدرة على استخدام الرموز ، يمكن للشخص أن يستحضر فى ذهنه جميع النتائج التى يحتمل أن تترتب على أفعاله مستقبلاً . بل يمكن أن يستحضر ما قام به فى الماضى وما كان له من نتائج ، ويمكن أن يوازن ويقارن ويحكم ، كل ذلك على مستوى رمزى ، وباختصار فإنه يستخدم هذه الرمزية سواء فى تخطيطه لمستقبله ، أو توقعه للفرص التى يقوم فيها بفعل ما ، أو فى ندمه على ما سبق أن قام به ، أو فى تحكمه الذاتى فى الإتيان بفعل ، بناء على تقديره لنتائجه ، وهكذا .

ليس هذا فقط بل إن الإنسان يعرف أيضًا أنه « هو » الذى يقوم بكل هذا . وبعبارة أخرى فإنه لا يفكر فقط فى الأفعال ونتائجها بل يفكر أيضًا فى « ذاته » ، فى « نفسه » باعتبارها المصدر الذى يصدر عنه ، أو المجال الذى تحدث فيه ، أو التنظيم الموحد الذى يضم ، كل هذه العمليات . هنا نأتى إلى العملية الثالثة التى تتدخل فى بناء مفهوم الذات ، وهى عملية التعميم .

التعميم : إن عملية التعميم لا تتدخل فقط فى تكوين مفهوم الذات ، بل إنها عملية أساسية فى تكوين أى مفهوم . إلى الحد الذى نستطيع معه بكل بساطة أن نعرف المفهوم بأنه : « استجابة معممة على موضوع معين تتشابه جزئياته الخاصة فى نواح معينة » . ذلك أن عملية التعميم إنما تحدث على أساس نوع ما من التشابه بين المثيرات المختلفة التى تصدر نحوها الاستجابة الموحدة . وليس من الضرورى أن يكون الفرد « واعيًا » بذلك التشابه كى يستطيع أن يكوّن المفهوم . لقد أثبتت ذلك الدراسات الاكلينيكية (على يد فرويد بشكل خاص) ، كما أثبتته الأبحاث التجريبية . ذلك أن تكوين المفهوم شيء والتعبير عنه لغويًا (أى التعبير لغويًا عن الخصائص المشتركة فى الجزئيات التى تندرج تحت هذا المفهوم) ، شيء آخر .

---

(١) راجع النمو المعرفى عند المراهق .

والواقع أن الإنسان منذ مرحلة مبكرة جدًا فى حياته يميل إلى تصنيف الأشياء المتناثرة الموجودة فى بيئته حتى يسهل عليه الاستجابة لها . والطفل يفعل ذلك حتى قبل أن يتكلم اللغة ؛ وذلك عن طريق ملاحظة التشابه والاختلاف بين الأشياء[1] . ويظهر ذلك فى استجابة الطفل استجابات متشابهة نحو الأشياء المتشابهة واستجابات مختلفة نحو الأشياء المختلفة . ومعنى ذلك أن الطفل يستطيع أن يكوّن مفهومات عن الأشياء فى مرحلة ما قبل الكلام .

بل أن الحيوان يستطيع أن يكوّن مفهومات . فقد ثبت من التجارب أن الفأر مثلاً يستطيع أن يتعلم الأستجابة للوحات مرسوم عليها شيئان فقط ، دون تلك المرسوم عليها شيء واحد أو ثلاثة أشياء ، وذلك بصرف النظر عن نوع الأشياء المرسومة (سواء كان هذان الشيئان هما خطين أو رأسين أو مثلثين ... إلى آخره) . ومعنى ذلك أن الفأر يمكنه أن يكوّن مفهوما عن « الثنائية » ، ولكنه لا يستطيع بالطبع أن يتعلم الكلمة التى ترمز إلى هذا المفهوم .

باختصار إذن ، فإنه يقال « إن فردًا ما قد كون مفهومًا » ، عندما يستجيب هذا الفرد « شعوريًا » أو « لاشعوريًا » للعناصر المشتركة ، أو العوامل المشتركة ، أو الجوانب المشتركة أو التنظيم المشترك ، تاركًا التفاصيل الخاصة ، فى مواقف عينية مختلفة . مثلاً تشير كلمة معدن أو معدنى إلى أشياء تختلف من العملة الذهبية إلى السيارة ، ومن قطعة صغيرة من الصفيح إلى جبل ملىء ببرادة الحديد .

وبنفس الطريقة ، أيضًا يمكننا أن نفهم كيف ينمو مفهوم الذات من خلال تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة فى عدد من المواقف الجزئية . ولعل من الأوفق أن نوضح ذلك بمثال أو مثالين.... ففى أثناء محاولاته للتوافق مع البيئة الاجتماعية - كما سبق أن أشرنا - يمر الفرد بمواقف يشعر فيها بالإحباط كما يمر بمواقف يشعر فيها بالإشباع . مثل هذه المواقف لا تترك أثرًا جزئيًا (موقفيًا) فحسب ، بل إن نتيجتها يمكن أن تعم بحيث تشمل الفرد ككل . مثلاً ، لنفرض أن طفلاً طلب من أمه الحصول على حلوى ، ولكن أمه رفضت أن تعطيه إياها . هذا موقف جزئى خاص أحبط فيه الطفل لعدم إمكانه الحصول على ما يريد من حلوى . ولكن لنفرض أن نفس الطفل قد تعرض لحرمانات كثيرة من هذا النوع . إن النتيجة عندئذ قد لا تقتصر على تلك الآثار المحسوسة لهذه الخبرات الجزئية ، بل قد يتكون « مفهوم » عن الذات ككل ، يمكن أن يعبر عنه لفظيًا بالقول « أنا مرفوض » . أو « أنا محروم » ، وذلك على سبيل التعميم من الخبرات الجزئية المحسوسة .

---

(١) راجع ابحاث « التصنيف والالفة » ، و « الاعتياد » عند الطفل فى مرحلة المهد (الجزء الأول من هذا الكتاب) .

ولنأخذ مثالاً آخر : لنفرض أن طفلاً أزيح أو أهمل فى سبيل تفضيل أخته الصغرى عليه هذا الطفل لن يقف شعوره بالقلق على مركزه عند مثل هذا الموقف الخاص ، إذا ما تكررت المواقف التى يعامل فيها بنفس الطريقة . ذلك أنه قد ينمو لديه عندئذ خوف عام من « ألّا يكون محبوبًا » . بل إن هذا المفهوم عن ذاته قد يلازمه طوال حياته . والطفل الذى يؤنب باستمرار على كونه ضعيفًا فى القراءة ، قد لا يقتصر إدراكه ، لذاته على أنه ضعيف فقط فى هذا الموقف ، بل قد ينمو لديه أيضًا مفهوم عام عن ذاته « أنه لا يستطيع أن يرتفع إلى المستوى المطلوب منه » ، أنه « غير كفء » ، « أنه غير واثق فى نفسه بشكل عام » . وبالعكس ، طبعًا ، فإن الشخص الذى دعم إيجابيًا باستمرار فى الوصول إلى المستويات المطلوبة منه بواسطة الكبار المحيطين ، سوف ينمو لديه مفهوم عام بأنه « موثوق به » ، « كفء » ، « واثق فى نفسه » ، وهكذا .

وهنا نعود مرة أخرى إلى استخدام الرموز اللغوية وأثرها فى تكوين مفهوم الذات ، إن الرموز اللغوية تساعد بشكل عام على عملية التعميم كما تساعد على عملية التمييز . فعندما أقول لطفل فى عدة مواقف جزئية عند الإشارة إلى حيوان معين « كلب » أو « قطة » يكون من الأسهل عليه عندئذ أن يتعلم مفهوم الكلب أو مفهوم القطة ، مما لو لم تكن هذه الكلمات موجودة فى عملية التعلم هذه ، أو لو كانت هناك عدة كلمات تستخدم فى نفس المعنى . وبعبارة أخرى فإن اللفظ يساعد على التعليم على الجزئيات المتشابهة ، وعلى تمييزها عن غيرها من الجزئيات المختلفة .

ونفس الشيء يحدث عند تكوين مفهوم الذات . فاستخدام ضمير المتكلم « أنا » يساعد على تعميم الخبرة فى الفرد ككل . واستخدام مثل هذه الرموز يساعد على تكوين مفهومات عامة عن أفعال الآخرين ، كما يساعد الفرد أيضًا على تكوين مفهوم عن أفعاله بشكل عام .

ليس هذا فقط ، بل إننا ندعم عند الفرد تكوين مفهوم عن ذاته ككل ، باستخدامنا نحن للرموز اللغوية عند تعاملنا معه . ذلك أن الفرد من ناحية الآخرين – وخاصة الآباء – إنما يعامل كذات كلية يرمز إليها لغويًا باللفظ « أنت » . فغالبًا ما يسمع الأبناء عبارات عن أنفسهم ككل (أى عن ذواتهم) عندما يقال لهم « أنت ولد طيب » أو « أنا لا أحبك » أو « أنت لن تفلح » . وإذا كان الشخص يعامل ويحكم عليه ، كفرد له عموميته إلى جانب أنه منفصل عن غيره ، فإن أى شخص يميل إلى النظر إلى نفسه فى ضوء هذا الاعتبار ، بمعنى أنه يكون من الطبيعى عندئذ أن يعمم آثار الخبرات الجزئية على « ذاته » ككل .

بوجه عام إذن يمكن ، أن نقول إن مفهوم الذات ، فى جميع الأحوال ، إنما يقوم على أساس من حالات التوتر والاشباع التى يمر بها الطفل فى سنواته التكوينية ، وعلى الأخص

أثناء عملية التنشئة الاجتماعية ، وما تستخدمه هذه العملية ، من أساليب الثواب والعقاب ، فى سبيل تحقيق أهدافها . إن هذه الأساليب لا يقتصر تأثيرها فقط على المستوى الذى على الفرد أن يحققه فى موقف خاص ، بل أيضًا على المحتوى الذى يتضمنه مفهوم الفرد عن ذاته ككل . فالأسرة التى تشجع طفلها أثناء تنشئته اجتماعيًا على الاستقلال وإبداء الرأى ، يمكن أن يكون مفهومًا عن ذاته أنه « شخص موثوق فيه » . وبالعكس فقد ينشأ شخص آخر « منصاعًا » أو « هيابًا » أو « خنوعًا » لأن الخروج عن ذلك كان يعاقب عليه بشدة . ويساعد على تكوين ذلك المفهوم العام عن الذات فى جميع الأحوال ، عمليتان هامتان هما استخدام الرموز اللغوية والتعميم .

ويمكن أن نخلص من هذا كله إلى أن أى نوع من الذاتية يتبناها الفرد ، أو بمعنى آخر أى مفهوم ينميه الفرد عن ذاته ، إنما يستقر لديه لأنه سبق وأن أثبت أنه يؤدى له وظيفة توافقية ، إشباعًا من نوع ما ، سواء ذلك الأشباع واقعيًا أم خياليًا ، اجتماعى المصدر أم ذاتى المصدر . فالطفل الذى يكوّن مفهومًا عن ذاته أنه « مرفوض » إنما يستقر لديه ذلك المفهوم لأنه كان يجنبه الكثير من المواقف المؤلمة فينسحب أو ينزوى أو يقوم بأى سلوك يتوافق مع ذلك المفهوم ، وإن كان هو نفسه لا يرضى لنفسه أن يكون كذلك (أى أن يكون مرفوضًا) ، ويحاول بالطبع أن يحقق « ذاتًا » يرضى عنها الجميع . على أن هذه الوظيفة التوافقية الذات إنما تتضح بشكل أحسن بعد أن نناقش جانبًا آخر هو جانب تقييم الذات .

تقييم الذات :

إن أى صفة من الصفات التى يتضمنها مفهوم الذات لها ناحيتان : الناحية الأولى هى ناحية المحتوى ، والناحية الثانية ، هى ناحية المستوى . وبهذا المعنى نستطيع أن نقول أنه لا يوجد مفهوم للذات لا يتضمن تقديرًا أو تقييمًا للذات ، بدرجة أو بأخرى . فنحن لا نتصور ، على الأقل فى الثقافة التى نعيش فيها ، أن فردًا ما يمكنه أن يصف نفسه ، دون أن يضيف إلى ذلك الوصف حكمًا من أحكام القيم بشكل أو بآخر . فعندما يصف شخص نفسه بأنه « يمكن الاعتماد عليه » أو « ناجح فى حياته العملية » أو « سعيد فى زواجه » ، فإن وصفه لنفسه فى كل حالة من هذه الحالات تتضمن عملية تقييم للذات : على الاقل من حيث أن مثل هذا الوصف للذات يجعل منها شيئًا حسنًا مرغوبًا فيه ، أو شيئًا رديئًا مرغوبًا عنه .

إن حكم القيم يتطلب شيئين : ١ – شىء يقيِّم ٢ – معيار للتقييم . وعندما يصف الشخص نفسه وصفا يتضمن حكمًا من أحكام القيم – بالشكل الذى ذكرناه آنفًا – فإن معنى ذلك أن هذا الشخص يحكم على ذاته ، أو على جانب منها ، بالنسبة لمعيار معين . وفى نفس الوقت فإن نتيجة هذا الحكم إما أن تكون مرضية بالنسبة له أو غير مرضية . والمعيار

الذى يحكم الفرد على ذاته ازاءه ، هو المعيار الذى يضعه له المجتمع : أسرته ، جماعته ، مدرسوه وهكذا : أما الشعور بالرضى أو عدم الرضى الذى يتبع ذلك الحكم ، فأنه يعتمد على درجة نجاح الفرد أو عدم نجاحه فى الوصول إلى ذلك المعيار . إن خبرات النجاح والفشل إذن هى الأساس الذى يقوم عليه حكم الفرد على نفسه أو بمعنى آخر تقييمه لذاته .

وكما سبق أن ذكرنا فى تعريفنا الإجرائى لمفهوم الذات نستطيع أن نقرر هنا أيضًا أن التنظيمات السلوكية التى يمكن أن تصدر من الفرد نحو بيئته تصبح موضوعًا للتقييم – فى نفس الوقت الذى تصبح فيه موضوعًا للإدراك – وذلك بناءً على مدى اشباعها أو مدى إحباطها لحاجات الفرد . فمعرفة الشخص لذاته وتقييمه لها هما فى الواقع وجهان لشىء واحد هو خبرة الشخص بالبيئة المحيطة . فجميع خبرات القلق والذنب والإساءة والتحقير والرفض وعدم الاهتمام ، أو الأشباع والأمن والتشجيع والتقدير والتقبل وما إلى ذلك مما يمر به الفرد من خلال عملية التنشئة فى أثناء سنواته التكوينية ، تؤثر فى تقييم الفرد لذاته كما تؤثر فى مفهومه عن ذاته . هذه العلاقة بين تقييم الذات والخبرة السابقة ، هى شىء منطقى فى ضوء التحليل الحالى ، الذى تعتبر الذات ليست سوى « الخبرة السابقة » أى « التنظيمات السلوكية للفرد » فى تصورها على مستوى رمزى ، وعلى أساس من الآثار التى تحدثها ، أو النتائج التى تترتب عليها فى البيئة المحيطة .

فإذا كانت هذه الخبرات مؤلمة فى أغلبها كان مفهوم الذات فى الغالب مفهومًا « سلبيًا » يمكن أن تصوره عبارات مثل « أنا مكروه » أو « أنا ضعيف » أو « أنا لا أستطيع » أو « أنا فاشل » . وبما أن مثل هذا المفهوم مشتق من خبرات مؤلمة ، لذلك فإن الفرد الذى يكوّن مفهومًا عن ذاته من هذا النوع يعانى باستمرار من شعور بعدم الارتياح . وعلى العكس فإن الشعور بالارتياح – كما سبق أن أشرنا – يكون هو الجانب الانفعالى الغالب فى حالة ما إذا كان مفهوم الذات مفهومًا « إيجابيًا » ؛ إذ أنه فى هذه الحالة يكون المفهوم مشتقًا من خبرات مشبعة . ويمكن أن نصور مفهوم الذات فى هذه الحالات بعبارات مثل « أنا محبوب » أو « أنا متقبل » أو « أنا مقدر » .

على أن الأمر لا يسير غالبًا بهذه البساطة ذلك أن معظم الأفراد يمرون بهذين النوعين من الخبرات معًا ، وبدرجة كبيرة من التكافؤ . ولذا فإننا نتوقع أن يكون هناك جانب سلبى آخر إيجابى فى مفهوم الفرد عن ذاته . ولعل هذا هو ما عبر عنه فرويد بالذات الدنيا والذات العليا . وإذ كان الجانب السلبى للذات مرتبطًا بخبرات مؤلمة (العقاب بشتى أنواعه) ، لذا فإن الفرد لا يستطيع بالطبع أن يواجه نفسه بصفات مثل الضعف والقصور والعجز ... إلى أخره . وبعبارة أخرى فإن الفرد لا يمكن أن يتقبل ذاته على هذا النحو ، لما فى ذلك من إثارة للقلق المرتبط بالعقاب . وفى الوقت نفسه فأن على الفرد أن يسلك ليشبع دوافع أولية وثانوية ولتحقيق صورة للذات مقبولة اجتماعيًا .

وهنا يقوم الصراع : صراع بين الدافع إلى تحقيق صورة للذات مقبولة اجتماعيًا (صورة تتضمن اشباع الدوافع الاجتماعية كالتقدير والتفوق والتقبل والحب والعدوان ، إلى جانب دوافع أولية كالجنس) ، وبين جانب من الذات ثابت ومستقر ، يتضمن معانى القصور والعجز والضعف وعدم التكافؤ والفشل وغير ذلك ، مما يعوق أشباع الدوافع الاجتماعية والأولية السابقة الذكر . ذلك أن الفرد الذى يتعلم فى أثناء اشباعه لدوافعه الأولية مفهومًا عن ذاته أنه قاصر أو عاجز أو فاشل ، يصعب عليه بعد ذلك ، إن لم يصبح مستحيلاً ، أن يدخل فى علاقات ناجحة مع الناس تساعده على تحقيق الصورة التى يصبو إليها عن ذاته .

هذا الصراع (الذى يتم على مستوى لا شعورى) هو الأساس فى فهم أى عملية توافق يقوم بها الفرد . على أنه فى حالة المراهق على وجه العموم ، ولأسباب سوف نعرض لها فى حينها ، لا يقتصر الصراع عادة على هذه الصورة فقط ؛ أى بين ذات مقبولة اجتماعيًا يريد أن يصل إليها وذات غير مقبولة اجتماعيًا يريد أن يتخلص منها ، ذلك أن المراهق قد لا يستطيع أصلاً أن يحدد ما هى الذات التى يتقبلها وما هى الذات التى لا يتقبلها ، لأن قيم المجتمع نفسها قد تكون متضاربة ، وبذلك يقع المراهق فى بلبلة وحيرة وأضطراب ، تتدخل فيه عدة عوامل ، فيما يتعلق بتحديد « الذاتية » أى الصفات المميزة التى يرضى المراهق أن يتحدد بها ذاته .

وتلك هى الحالة التى نسميها « بأزمة الذاتية » عند المراهق ، والتى سبق أن تناولناها بالتفصيل فى المدخل إلى هذا الباب . بقى أن نتناول فيما يلى نقطتين أخريين فيما يتعلق بمفهوم الذات ، النقطة الأولى هى الشعور واللاشعور فى محتوى مفهوم الذات ، والنقطة الثانية هى تطور محتوى مفهوم الذات فى المراحل المختلفة .

الشعور واللاشعور فى محتوى مفهوم الذات :

سبق أن أشرنا إلى أن تكوين الفرد لمفهوم عن ذاته – كما هو الحال فى تكوين أى مفهوم آخر – لا يتضمن بالضرورة أن يكون ذلك الفرد واعيًا بمحتوى هذا المفهوم ، أى قادرًا على التعبير عنه أو تحديده تحديدًا لغويًا صريحًا . بل إن دراسات الشخصية قد أصبحت تجمع الآن على أن معظم محتوى مفهوم الذات يكون على مستوى لا شعورى .

فالطفل يمكنه أن يكون مفهومًا عن ذاته حتى قبل أن يكتسب اللغة . وإن درجة ما من الثقة أو عدم الثقة التى يكتسبها الشخص فى نفسه إنما تزرع بذورها فى تلك المرحلة التى لا يكون فيها الطفل قد اكتسب اللغة بعد ... فإذا كانت خبرة الطفل مع العالم المحيط به ، وخاصة مع من يقوم على رعايته فى هذه المرحلة ، تقوم على أساس أن هذا الأخير غير قادر على تمييز حاجات الطفل البيولوجية ، وأن يستجيب لها الاستجابات الملائمة ، أو كانت استجاباته قاسية ، مثيرة دائمًا للتوتر ، فإن بذور الشك وعدم الثقة فى البيئة المحيطة يمكن أن

تجد عندئذ أرضًا خصبة تنمو فيها . وبالعكس . إذا كان النمط السائد فى تناول الطفل ورعاتيه هو تجنيبه بقدر الامكان ، الوقوع فى حالات التوتر ، عندئذ يمكن أن ينمو لدى الطفل الثقة فى العالم المحيط وبالتالى الثقة فى الذات (كقوة مؤثرة) .

بل حتى بعد أن يكون الطفل قد اكتسب اللغة ، فإنه لا يستطيع – كما سبق أن ذكرنا – أن يواجه نفسه بالمستوى السلبى لمفهومه عن ذاته ، الذى ينمو لديه أثناء عملية التنشئة الاجتماعية . ولذلك فأنه « يكبت » مثل هذه الأفكار المتعلقة بذاته ، أى يستبعدها من وعيه (من شعوره) . وبعبارة أخرى يصبح أميل إلى عدم التعبير عنها لغويًا أو حتى استحضارها فى « فكره » أو فى « ذاكرته » .

ومع ذلك فإن التعرف على المحتوى اللاشعورى لمفهوم الذات يظل أمرًا ممكنا . فهناك من الأدوات والأساليب الخاصة ما يساعد على ذلك . ومن هذه الأساليب ، الأحكام التى يصدرها الفرد عى تعبيراته الخاصة دون أن يعرف أنها كانت قد صدرت عنه . وكذلك العبارات التى يسقطها الشخص على موقف أو شخصية يفترض إنه يتوحد معها ، كما يحدث فى بعض الاختبارات الإسقاطية مثل اختبار « تفهم الموضوع » (T . A . T) كذلك يمكن التعرف على الذات اللاشعورية من خلال « الحيل اللاشعورية » (الميكانزمات) التى يستخدمها الفرد دفاعًا عن تلك الذات .

أما المحتوى الشعورى لمفهوم الذات فإن التعرف عليه يكون أكثر سهولة . ففى هذه الحالة يمثل مفهوم الذات تلك العبارات التى تصدر عن الشخص فى وصفه لنفسه ، وخاصة منها ما يصدر فى أثناء العلاج النفسى . وفيما يلى أمثلة لهذه العبارات :

« لم أعد أهتم بمظهرى كما كنت فى السابق » .

« أشعر بأننى لا أستطيع أن أتعامل مع الجنس الآخر » .

« أكره شكلى وأحاول أن أعوّض عن ذلك » .

« أحب أن أمتدح دائمًا[1] » .

على أن الحد الفاصل بين المحتوى الشعورى واللاشعورى فى مفهوم الذات ليس ثابتًا . ذلك أن بعضًا من النواحى « المكبوته » أو اللاشعورية » من محتوى مفهوم الذات يمكن أن تستحضر إلى الشعور ، أى يصبح فى إمكان الفرد التعبير عنها لغويًا عندما يساعد على إزالة الأسباب التى دعت إلى الكبت .

---

(١) انظر : محمد عماد الدين إسماعيل : « اختبار مفهوم الذات للكبار » . دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع . الكويت (١٩٨٦) .

تطور محتوى مفهوم الذات :

يتطور محتوى مفهوم الذات بنمو الطفل أى بمروره من مرحلة إلى أخرى . فقد أتضح من بحث أجراه « منتيماير » و « ايسن » (Montemeyer & Eeesen, 1977) ، أن هنـاك زيادة ملحوظة مع تقدم السن ، فيما بين التاسعة والثامنة عشر ، فى عدد الأطفال الذين استخدموا فى وصف الذات الدور المهنى (مثل الرغبة فى أن أصبح طبيبًا أو عاملاً فى محطة بنزين » ... إلى أخره) . ويتمشى مع هذه الزيادة أيضًا زيادة ملحوظة فى استخدام سمات الشخصية التى تتصل بالنجاح المهنى (مثل طموح أو أعمل بجد ... إلى أخره) . وإلى جانب ذلك فقد لوحظ بشكل عام أن الأطفال الأصغر سنا يصفون أنفسهم بعبارات موضوعية تدل على أشياء عينية مثل ذكر عنوان السكن أو المظهر الجسمى أو الممتلكات . كأن يقول الطفل مثلاً : « أسكن فى حى كذا » أو « عندى كلب » أو دراجة . وكان الباحثان قد طلبا من الأطفال (٩ — ١٨) أن يكتبوا عشرين إجابة على السؤال « من أنا ؟ » .

بعبارة أخرى ، فإن الطفل الصغير يستخدم الممتلكات والأبعاد الجسمية وأماكن الإقامة كرموز للذات ، وهى أشياء عينية موضوعية . ولكن بتقدم السن بالطفل حتى مرحلة المراهقة ، تقل مثل هذه الأوصاف وتبدأ تتخذ شكلاً آخر وتوجه إلى نواحى اهتمام أخرى : فتصبح أكثر تجريدًا وأكثر ذاتية ، أى على العكس مما كانت عليه من قبل . فنجد المراهق مثلاً يصف نفسه بعبارات تبين نوع العلاقة بينه وبين الآخرين كأن يقول مثلاً : « إنه خيّر » أو « عادل » أو « خجول » . وقد يستخدم عبارات تدل على حالات النفسية مثل « أنا سعيد » أو « أنا هادىء » وهكذا . وفيما يلى نماذج لهذه الاستجابات .

النموذج الأول : طفل فى سن التاسعة يتحدث عن نفسه : « اسمى على ، لى عينان سوداوان وشعر أسود ، عمرى تسع سنوات ، أحب الرياضة لى سبعة أخوة وأخوات ، نظرى قوى ، لى أصدقاء كثيرون ، أسكن فى حى ... رقم ... وفى العاشر من سبتمبر سأصل إلى سن العاشرة ، لى خال طويل جدًا ، ألعب الكرة فى فريق مدرستى كسبت فى مسابقات الشهر الماضى ، أنا متقدم فى دراستى وأحب مدرستى كثيرًا » .

النموذج الثانى : مراهقة فى السابعة عشرة من عمرها : « أنا إنسانة (بنت) ، أنا لا أعرف من أنا ، أنا متقلبة المزاج ، أنا غريبة الأطوار ، أنا طموحة جدًا ، أشعر كثيرًا بالوحدة ، أنا متحررة ، أحيانًا أكون متحجرة ، أحب الإخلاص والصراحة ، أميل إلى العزلة أحيانًا كثيرة ، أنا شخصية غير قابلة للتصنيف ولا أحب أن أصنف نفسى » .

ويلخص هذا النموذج الأخير ، فى كلمات قليلة ، الكثير من الصفات التى سبق أن تحدثنا عنها مما يتميز به المراهق : كالتقلبات المزاجية ، والشعور بالتفرد ، والصراع بين الرغبة

فى تكوين علاقات دافئة مع الآخرين والخوف منهم فى نفس الوقت . ولكن صفة هامة أخرى نود أن نلفت النظر إليها ، على وجه الخصوص ، فى هذا التقرير ، تلك هى ما جاءت فى آخر الصفات ، وهى : « عدم القدرة على تصنيف الذات » ، بل « وعدم الرغبة فى ذلك » . بعبارة أخرى فإن هذه الفتاة لا تستطيع أن تكوّن لذاتها مفهومًا محددًا ، أو هوية واضحة . وهذا هو ما سميناه « بأزمة الذاتية » أو « أزمة الهوية » ، وهى مشكلة عامة يقع فيها معظم المراهقين ، ولعلها قد أصبحت الآن أكثر وضوحا .

خلاصة :

تعرضنا فى هذا الفصل لنمو مفهوم الذات . وحددنا المراحل التى يمر بها ، نمو ذلك المفهوم فى ثلاثة مراحل : المرحلة الجسمية ، والمرحلة السلوكية البدائية ، والمرحلة الاجتماعية . وخلصنا من مناقشتنا لنمو مفهوم الذات فى مرحلته النهائية بأن أى مفهوم ينميه الفرد عن ذاته إنما يستقر لديه لأنه سبق وأن أثبت أنه يؤدى له وظيفة توافقية ، أى يقدم له حلا لمشكلات التوافق بشكل أو بآخر .

ويضطرب هذا المفهوم بشكل واضح فى مرحلة المراهقة نظرًا لما يعانيه المراهق من اضطراب فى نواحى النمو الأخرى ، ولما يتطلبه منه ذلك بالتالى من مراجعة نظرته إلى ذاته من جديد . إلا أن هذا لايكون أمرًا سهلاً بالنسبة للمراهق ، فيقع فيما نسميه « بأزمة الهوية » ، وهى محور النمو فى هذه المرحلة .

الفصل السابع والعشرون

مشكلات المراهق وكيف نواجهها

* مقدمة .
* في المجالات الاجتماعية والانفعالية .
* في مجال التحصيل الدراسي والاعداد المهني .
* في مجال وقت الفراغ .
* في مجال الذات وتحديد الذاتية .
* في مجال الجنس .

مُشكلاَت المراهِق وكَيف نُواجهُهَا

مقدمة :

استعرضنا فى الفصول السابقة نمو المراهق فى كل من النواحى الجسمية والفسيولوجية والعقلية والاجتماعية والانفعالية وكذلك النمو فى الشخصية . ولقد لاحظنا أن المراهق تعترضه فى أثناء عملية النمو هذه مشكلات لا قبل له بحلها دون مساعدة . على أننا تركنا الحديث عن الطريقة التى يمكن تقدم بها هذه المساعدة ، وكذلك عن الجهة التى يمكن أن تقدم هذه المساعدة . إلا أننا نريد أن ننهى الحديث عن المراهق دون أن نعرض لهذه الأمور . وفى هذا الفصل محاولة لإيضاح الطريق أمام جميع القائمين على أمور التربية والرعاية الاجتماعية . لتقديم مثل هذه المساعدة سواء كان هؤلاء هم الوالدان أو المعلمون أو الأخصائيون الاجتماعيون أو العاملون فى المؤسسات الاجتماعية أو الإعلامية أو غيرها ، ممن يهمهم أمر المراهق . وسواء كان ذلك العون يقدم على المستوى الفردى أو على مستوى المؤسسات الاجتماعية والتربوية المختلفة ، أو على مستوى الدولة ككل .

وفيما يلى استعراض للخدمات أو البرامج أو التوصيات التى يمكن أن يقوم بها هؤلاء لمواجهة مشكلات المراهقة .

أولا : فى المجالات الاجتماعية والانفعالية

تأكد لنا من خلال استعراض النمو فى النواحى الاجتماعية والانفعالية ، أننا نحن الكبار نلعب دورا رئيسيا فى تشكيل خصائص هذا النمو . فمعاييرنا واتجاهاتنا وعاداتنا ومعتقداتنا تحدد إلى درجة كبيرة نمط السلوك الذى قد يتخذه المراهق عندما يمر بهذه الفترة العصيبة . كما أن المشكلات التى قد يقع فيها المراهق يمكن إرجاعها أيضا إلى العلاقة بينه وبيننا نحن الكبار المحيطين . وعلى ذلك فإذا أردنا أن نساعد هؤلاء على حل مشكلاتهم ، يجب علينا دائمًا أن نقوم بفحص الجانب الذى يخصنا من هذه العلاقة . وسنناقش فيما يلى الاتجاهات والمعلومات التى ينبغى أن يعرفها الآباء والمعلمون وغيرهم ، ليتسنى لهم مساعدة المراهق على حل هذه المشكلات .

الصداقة الحقيقية أهم شىء :

إن الشعور الصادق والعطف الحار نحو الأطفال عموما ، والمراهق بشكل خاص ، هو أول ما ينبغى عمله لمساعدتهم . والعاطفة الصادقة لا يمكن اصطناعها . فالشاب سرعان ما

يكتشف ما إذا كان اهتمامنا به وبمشكلاته هو ما نرمى إليه حقًا أم لا . فإذا طالبناه أن يحبنا ويثق فينا ، ولم يصحب ذلك علاقة حارة صادقة معه من ناحيتنا ، كانت مثل تلك المطالبة عديمة الجدوى . (انظر الفصل الخاص بالنمو الاجتماعى) .

هل نحن على حق دائما ؟

إن بعضنا – لسوء الحظ – يشعر أنه يجب أن يفرض سلطته ، وأن يحتفظ بهيبته مع الأحداث ، بل مع الأطفال أيضا . ولا يشعر بذلك فى الواقع إلا كل راشد غير مطمئن إلى نفسه ، ذلك أن الشخص الراشد حقا ، يستطيع أن ينزل إلى مستوى الطفل دون أن يفقد هيبته أو سلطته ، ودون أن يصير محتقرا أو مبتذلا .

إن كثيرا من الكبار يشعرون أن النظم والقواعد التى يفرضونها على صغارهم ، والمطالب التى يطالبونهم بها هى عين الصواب . فإذا ما ثار شاب ضدها ، وصفوه بأنه شخص مشكل . ولكن من المحتمل أن يكون الكبار أيضا مخطئين ، وغالبا ما يكونون كذلك . وإذن ففى علاقاتنا بالصغار ينبغى أن نبذل جهدا مخلصا لأن نكون مستعدين لسماع وجهات النظر الأخرى ، وأن نكون على درجة معقولة من المرونة فى تطبيق المعايير التى نضعها .

هل نطلب الكثير ؟

قد نكون سببا فى ثورة المراهق علينا إذا طلبنا منه الكثير ، وذلك بأن نفرض عليه قواعد ونظما تختلف عن تلك التى تفرض على باقى زملائه . فإبراهيم الذى يبلغ من العمر ثلاثة عشرة عاما مثلا ، فرض عليه أبواه أن يرتدى معطفا له ياقة من المخمل حماية له من برد الشتاء . ولكن جميع أقرانه كانوا يرتدون فى ذلك الوقت ملابس أخف من ذلك ، وعليه كانوا يعتبرون ارتداء المعطف علامة ضعف . هذا إلى جانب أنهم يرون أنه لا يليق بالرجل أن يرتدى معطفا له ياقة مصنوعة من المخمل ، ولذا فقد أخذوا يغيظونه وينعتونه بألفاظ مثيرة ، حتى أصبح إبراهيم بائسا ، وطالما فكر فى الهرب من المدرسة والمنزل معا .

فإذا كانت القواعد التى نفرضها على أطفالنا تختلف عن تلك التى تفرض على أصدقائهم ، فإن ذلك يسبب لهم التعاسة ، وبذلك نضطرهم إلى التمرد ، فالمراهق يرغب فى محبتنا له ، ولكنه فى نفس الوقت يرغب فى أن ينال رضا غيره من الأقران واحترامهم له . إننا نساعد أطفالنا كثيرا إذا راعينا ، ونحن نفرض معاييرنا عليهم ، أن نهتم أيضا بمطالب الجيل الذى ينتمون إليه .

هل نحن متساهلون ؟

كثيرا ما يعامل الآباء والمدرسون الشاب كأنه طفل ، فيطالبونه بتفاصيل ما يقضى فيه كل وقته ، ولا يتركون له شيئا يختص به وحده ، بل يشرفون عليه إشرافا دقيقا . بل أحيانا ما تكون الحرية المعطاة للشبان أقل من تلك المعطاة للأطفال .

ونحن فى محاولتنا أن يظل أطفالنا صغارا قد نعطل نموهم الانفعالى . فكثير من الرجال والنساء مثلا يجدون صعوبة كبيرة فى توافقهم مع مسؤوليات الزواج والوالدية ، لأنهم فقدوا فرصة الاستقلال والنمو فى عهد شبابهم . بل حتى إذا إمكننا أن نتحكم فى أطفالنا بأن نجعلهم دائمى الاعتماد علينا فإن ذلك لن يدوم طويلا . ذلك أن الأطفال الذين لم تتح لهم فرصة النضوج والاعتماد على النفس غالبا ما يكونون متمردين وغير طبيعيين .

ولكن ماذا عما نسمعه كثيرا من ميل الشبان للخروج على القوانين وعدم الشعور بالمسؤولية ؟ ألا يثير هذا مخاوفنا ويجعلنا نشدد الرقابة على كل صغيرة وكبيرة تصدر من الشباب ؟ العكس صحيح . فأولا : لا يجب أن تزعجنا مثل هذه الحالات المتطرفة التى نقرأ عنها فى الجرائد ، لأنها لا تمثل إلا أقلية صغيرة جدا بالنسبة للمجموعة كلها . وثانيا : فإن هؤلاء الشبان لم يكونوا على هذا النحو من الانحراف لمجرد أنهم شبان ، بل لأنهم مضطربون انفعاليا . فالشباب الصحيحون من الناحية الانفعالية لا يأتون هذه الحوادث . وإذا كان الشاب قد وجد أساسا صحيحا من العلاقات السعيدة فى المنزل ، وتعلم كيف يتعامل مع غيره فى المدرسة وفى الملعب ، فإنه يمر فى مرحلة شبابه بسلام . وعلى ذلك فإحساسنا وثقتنا بقدرة شبابنا على التفكير والتصرف الصحيحين ، وتشجيعنا لهم على تحمل المسؤولية ، أمر لازم فى مرحلة المراهقة . ويجدر بنا أن نبتعد كلما أمكننا ذلك عن القيود والموانع التى نفرضها عليهم بشكل زائد . ولا يتعبر هذا تساهلا أكثر من اللازم وإنما هو الطريق الوحيد لخلق جو صحى للنمو الاجتماعى والانفعالى . وحتى إذا خالف المراهق أوامرنا فى بعض الأحيان فلا يجب أن ننزعج أو نثور أو نعتبر ذلك ذريعة لطرده من المنزل أو ما إلى ذلك من الإجراءت القاسية ؛ على العكس ، يجب أن نتحرى بدقة وتفهم الدوافع التى أدت به إلى ذلك .

هل نتوقع استقرارًا زائدا ؟

مرحلة المراهقة مرحلة عدم استقرار نسبيا ، كما قلنا ، والمراهق يتقلب فيها فى عدد من الحالات الانفعالية . وقد يكون من المحيِّر للكبار تقلب اتجاهات المراهقين نحوهم . فبينما يطلب المراهق المعونة والنصح يوما من أبيه أو مدرسه ويعبِّر عن شكره الزائد لذلك وينفذ النصيحة فى حينها ، نراه فى اليوم التالى يتضايق إذا اقترحت عليه أقل اقتراح . وقد يعلن لك أنه أصبح فى سن يستطيع فيه أن يعرف الصواب أكثر من أى شخص آخر .

ويجب على الآباء والمدرسين أن يتقبلوا ويتفهموا هذا التقلب بين المتناقضات ، والانحراف السريع من الاعتماد الكلى إلى الاستقلال الكلى ؛ وذلك إذا كانوا يرغبون حقيقة فى مساعدة أبنائهم . فما هذه التغيرات إلا محاولة لايجاد حل لمشاكلهم الانفعالية . وإن التأرجح بين الاعتماد الكلى الذى يتصف به الأطفال إلى الثورة والتمرد ، سببه عاملان متضاربان : فهو أولا يود أن ينمو وأن يقف على رجليه ، وهو ثانيا يود أيضا أن يستمر معتمدا على غيره حتى يتهرب من المسؤولية والمضايقات . وهو فى أى طريق من هذين الطريقين لا يشعر بالرضا التام لأنه فى مرحلة انتقالية يلزمه فيها بعض الوقت حتى يتخلص من القديم ويحل محله الجديد . عندئذ ، وعندئذ فقط ، يبدأ فى الأستقرار ، ولا يجوز أن نتوقع الاستقرار قبل ذلك .

هل نحن مستعدون لقبول بعض التمرد ؟

إذا تغلبت رغبة المراهق فى النمو على الاعتماد والاتكال توقعنا أن يطالب بحقوق الكبار ، وأن يعارض كل ما يظنه حرمانا له من أن يحظى بتلك الحقوق وأن يبرهن لأبيه ومدرسيه — ونفسه — أنه لم يعد ذلك الطفل الصغير . وعلى ذلك يعتبر التمرد علامة جيدة على حسن التوافق ، علامة على أن المراهق قد عزم على تحمل مسؤولية النضج . فإذا عرف الآباء والمدرسون ذلك ، كان من السهل عليهم أن يتقبلوا المرحلة التى يقول فيها الشاب لهم إنهم من طراز عتيق مترمت . فهذه مرحلة يمر فيها كل الشباب الأصحاء . عندما يصبح هؤلاء أكثر ثقة بدور الكبار الذى اكتسبوه ، ويغالبون رغبتهم فى البقاء أطفالا ، فإنهم سيعدلون فكرتهم السلبية عن الكبار وطريقة سلوكهم نحوهم .

تفهم المشكلة :

إن الحد الفاصل بين السلوك الطبيعى للمراهق والمشاكل الانفعالية والاجتماعية الحادة هو خط رفيع . فالظهور المؤقت لأى من الاعراض التى تكلمنا عنها . فى المشكلات الانفعالية أو الاجتماعية ليس دليلا قاطعا على وجود مشكلة . فمتى يمكننا إذن أن نعدّ العرض مهما ؟ إليك بعض القواعد التى ترشدك إلى ذلك :

١ — إذا أصبح أحد الأعراض جزءا فى سلوك المراهق ، أو تعددت الأعراض . وبعبارة أخرى إذا تكرر العرض الواحد بحيث أصبح ملازما للمراهق باستمرار ، كأن يتكرر منه التأخر الدراسى بعد أن كان مقدما فى دراسته ، فمهما كانت الأعذار السطحية التى يسوقها سببا لذلك ، لا يجب عندئذ أن نستهين بهذه الظاهرة ، لا بد أن نبدى اهتمامنا بها كحالة تستحق الاهتمام .

كذلك إذا تعددت الأعراض ، فلم يصبح فقط متأخرا فى دراسته بل يشكو أيضا من الصداع أو بتأخر كثير فى الصباح أو يغيب عن المدرسة .... إلى أخره .

٢ – إذا تدخلت الأعراض فى مقدرته على العمل والانتاج ، فحدت من طاقته وسبّبت له سلوكا غير اجتماعى أو جعلته منزويا جدا ، أو أوجدت لديه نزعة عدوانية زائدة . عندئذ لابد أن نكون متأكدين من أن المراهق قد أصبح فى حاجة إلى المساعدة .

٣ – إذا كان العرض يتفاقم أى يتضاعف باستمرار ، إليك مثل لذلك : « م » صبية عمرها خمسة عشر عاما ، كانت دائما شابة محبة للجد والعمل ولم تهتم كثيرا بأوجه النشاط الاجتماعى أو الرياضى . وقد أصبحت تمرض مرات عديدة كلما ذهبت إلى المدرسة . وسرعان ما بدأت تشكو من أنها لا تحب المدرسة ، وأصبحت تلتمس الأعذار للبقاء فى المنزل يوما أو يومين كل أسبوع ، وأصبح نومها متقطعا ، وكثيرا ما كانت تراها أمها جالسة تبكى على انفراد . وأخيرا امتنعت نهائيا عن الذهاب إلى المدرسة وصارت تجلس فى المنزل دون ما عمل تؤديه .

هذا مثال يوضح كيف اتسعت الأعراض تدريجيا حتى وصلت إلى درجة تحتاج إلى استشارة أخصائى .

وعليه : اتخذ من الاحتياط ما يقى الشاب الخجول المنطوى أو الشابة الخجولة المنطوية من الوصول إلى مرحلة العزلة التامة عن العائلة والأصدقاء . والشاب الذى يميل إلى الاتقان ، من أن يصير مع الزمن شكاكا موسوسا فى كل أعماله . وبعبارة أخرى فإن نموذج السلوك الذى يمكن أن نعتبره فى وقت ما عاديا ، قد يصبح مع الزمن شذوذا وتطرفا ، إذا زاد عن حده .

لنناقش مشاكلنا :

إن بعض التلاميذ يضغطون مشاعرهم فى أنفسهم كما يضغط البخار داخل حلة البخار ، فلا يسمحون لأى إنسان أن يعرف شيئا مما يضايقهم . بل إنهم قد لا يسمحون لأنفسهم بمعرفتها . فتزداد هذه المتاعب وتتكاثف إلى حد أنهم قد ينفجرون أحيانا بالبكاء ، أو بالتفوه بغليظ القول أو بإتيان حركة عنيفة .

إن الإنسان يذهب إلى الطبيب ليفتح له خراجا فى أصبعه فيتدفق الصديد الذى يؤلمه ، وبمجرد خروج الصديد يبطل بناح الألم ، إن هذا المثل ينطبق تماما على حالات الكبت فى الوقت الذى يشعر فيه المراهق أن شعوره قد جرح وأن كبرياءه قد أهينت . فإذا استطاع أن يجد مخرجا لهذه الانفعالات المكبوته بأن يناقش مشكلته مع شخص آخر ، تنفس الصعداء وخفت حدة الآلام . أما احتفاظه بالهموم لنفسه ، فإنه يزيد فى إيلامها ، ولكن إذا تخفف منها فستتدفق همومه بنفس الطريقة التى تتدفق بها السموم من أصبعك .

ولتكن أنت أيها الأب أو المدرس أو الأخصائى الاجتماعى ، ذلك الشخص الآخر الذى يجد المراهق لديه متنفسا لما يعانيه من آلام نفسية أو مشاعر مكبوتة . وهذا لا يتأتى إذا شجعت المراهق على ذلك ، وكانت صلتك العاطفية به على النحو الذى سبق شرحه .

أين يذهب المراهق للمساعدة ؟

على أننا إذا أردنا أن نساعد المراهق على حل مشاكله الانفعالية والاجتماعية ، فإننا ينبغى أن نفهم حدودنا ؛ فليست المشكلات الانفعالية مما يسهل علاجه ، فهى متعلقة بتربية الطفل الأولى وبخبراته وعلاقاته مع الآخرين . وفى بعض الاحيان تحتاج هذه المشكلات معونة أكثر مما يستطيع المدرِّس أو الوالد أو الأخصائى الاجتماعى أن يقدمه . فاستشارة الأخصائى النفسى عندما تعجز أنت فى محاولاتك لا يمكن أن تعد خطأ .

لقد صاحب التقدم السريع لعلم النفس والطب النفسى فى السنوات الأخيرة ميلا عند بعض الأشخاص غير المختصين لأن يتدخلوا فى علاج المشكلات النفسية . لذا كان من الواجب التأكد من مؤهلات الشخص الذى نستشيره فى المشكلات النفسية . وإليك بعض الأشخاص المؤهلين لمعاونة الناس على حل مشكلاتهم النفسية .

الطبيب النفسى : وهو الطبيب الذى قضى ثلاث سنوات على الأقل فى دراسة الطب التخصصى فى علاج المشكلات النفسية والعصبية . ويكون الأطباء النفسيون عادة على اتصال بالمستشفيات ، وأحيانا يعملون فى عيادات خاصة .

الخبير النفسى : وهذا ليس طبيبًا إنما يحمل شهادة الدكتوراه فى علم النفس ، وتدرب على استخدام وسائل الاختبار . ومساعدة الصغار فى حل المشكلات الاجتماعية والدراسية والمهنية والشخصية وهو على اتصال بالمراقبات التعليمية أو بوزارة التعليم أو بكليات الجامعة أو بالعيادات النفسية التابعة لها . وكثيرًا ما يتعاون فى عمله مع الطبيب النفسى .

الأخصائى الاجتماعى : وهو مزود بالقدرات والأساليب التى تجعله قادرا على معالجة المشكلات الاجتماعية للمضطربين انفعاليا ولعائلاتهم . كما أنه يستطيع أن يقوم بالخدمات الاجتماعية اللازمة لهم ، (سليمان : ١٩٨٦) .

ثانيا : فى مجالات التحصيل الدراسى والإعداد المهنى

(حاجة المراهق إلى التوجيه التعليمى والمهنى)

أهمية تحديد المهنة :

عندما يبدأ المراهق يفكر ، فى هذه الفترة من حياته ، فى إعداد نفسه للاستقلال ماديا ، يبدأ فى الشعور بالحاجة إلى التوجيه إلى منهة معينة يقوم عليها مستقبل حياته . وتتضح أهمية هذا الشعور عندما نتذكر ما سبق أن قلناه من حيث نظرة المراهق إلى مستقبله ومركزه الاقتصادى والاجتماعى ، وشدة رغبته فى الاستقلال واحتلال مركز بين الكبار .

موقف الأبوين :

ولا شك فى أن تحديد المهنة على أساس مرض بالنسبة للمراهق ، يسهل كثيرًا من تكيفه واستقراره فى المجتمع الذى يعيش فيه . ولكن مما يزيد الأمور صعوبة فى بعض الأحيان أن الآباء أحيانًا ما يصرون على أن يقوموا هم بتحديد المهنة لأبنائهم وبناتهم وهم لا يزالون صغارًا . يقوم هذا التحديد من ناحية الوالدين على عوامل عدة . فمن الآباء من يرغب فى أن يتبع الطفل مهنة والده ، ومنهم من يتمنى أن يزاول الطفل المستقبل مهنة كان الوالد نفسه شديد الرغبة فيها ولكن لظروف خاصة لم يتمكن من ذلك ، ومنهم من يختار لابنه مهنة ذات صيت ونفوذ ، أو مهنة مخالفة لمهنته ، ولكراهيته هو لها .

وكثيرا ما يجد الطفل أنه يتقبل ما يعرضه عليه والداه ، أو يأمل فيما يأملان فيه ، ثم قد يتخذ بعد ذلك موقفًا مختلفًا عندما يصبح مراهقًا . وكثيرًا ما تنشأ عن ذلك أخطار جسيمة : منازعات بين الآباء والأبناء ومشكلات تحصيلية أو مهنية بناء على الاختيار غير المناسب .

موقف المدرسة :

ولذا كان لابد من عمل برامج مدرسية تساعد التلميذ على حل هذه المشكلات وخاصة فى المدرسة الاعدادية والمدرسة الثانوية . ويقصد بتوجيه التلميذ بالطبع ، ليس فقط توجيهه نحو اختيار مهنة ملائمة ، ولكن توجيهه فى حل جميع المشكلات التى يتعرض لها . إلا أننا نريد هنا أن نركز على ناحية اختيار المهنة فقط ، ومدى المساعدة التى يمكن للمدرسة أن تقدمها إلى التلميذ فى هذا الصدد . إن التلميذ يسأل نفسه كيف أستطيع أن أتخير المهنة التى تناسبنى ، والعمل الذى يلائمنى . وهو سؤال هام جدا لأن العمل الذى يتخيره الشخص لنفسه يحدد مستقبل حياته من نواح كثيرة . فهو يحدد المكان الذى سوف يعيش فيه ، ويحدد دخله ، يحدد أى صنف من الناس سوف يتخذ منهم أصدقاءه . وأهم من هذا كله ، يحدد له مبلغ

رضاه عن حياته التى سوف يحياها ، ومدى الاسهام الذى يمكنه أن يقدمه فى سبيل تنمية بلاده ورخائها . فإذا تخير مهنة تملؤه قناعة ورضا ، ترتب على ذلك اتساع مجال النجاح أمامه فى هذا العمل ، وكذلك فى نوع التعليم الذى يعد لذلك العمل . ومن ثم كان إسهامه فى الانتاج وتحقيق الرخاء لبلاده بأقصى طاقة ممكنة .

أسس التوجيه التعليمى والمهنى :

فما هى إذن الأسس التى يقوم عليها الاختيار الملائم للمهنة ؟ إن الاختيار الملائم للمهنة هو توفيق بين ما للمجتمع من احتياجات للعمل وبين ما لدى الشخص من قدرات وميول . والأمر ، لذلك ، يحتاج إلى خطة . ولكى تتم عملة التخطيط لنوع العمل المناسب هناك خطوات ثلاثة رئيسية هى :

أولا : لابد من دراسة الشخص واكتشاف كل الحقائق التى تتعلق بما يستطيع أن يقوم به ، وما يرغب فى القيام به ، أى بقدراته وميوله .

ثانيا : لابد من دراسة كل شىء عن المهن والحرف المختلفة للحصول على الحقائق الخاصة بهذه الأعمال ، وخاصة تلك الحقائق التى تتعلق بما تتطلبه هذه الأعمال من مستويات تعليمية معينة ومن أنواع معينة من التعليم أو التدريب .

ثالثا : لابد أن يتم التوافق بين المعلومات التى جمعت عن المهن ، وبين المعلومات التى استخلصت عن التلميذ . وبهذه الطريقة نستطيع أن نكتشف المهنة أو الحرفة أو مجال العمل الذى يتلاءم مع التلميذ إلى أقصى درجات النجاح .

ولنتحدث الآن عن هذه الخطوات الواحدة بعد الأخرى :

أولا : دارسة القدرات والميول :

سبق أن استعرضنا معك القدرات العقلية عندما تحدثنا عن النمو العقلى للمراهق . فلنسترجع الآن كل ما قيل فى هذا الموضوع .

على أن تحديد القدرات وحدها لا يعد أساسا كافيا لتقرير أصلح الأعمال بالنسبة للتلميذ ، ذلك أن التلميذ قد يستطيع أن يقوم بأكثر من عمل . ولكن العمل الذى يصادف فيه أعلى نسبة من النجاح – بعد توفر القدرة على أدائه – هو ذلك العمل الذى يميل إليه أكثر من غيره .

إن معظم الناس يقضون أحسن مرحلة من حياتهم فى المهنة التى يعملون فيها . ولما كان كل واحد منا لا يود أن يقضى حياته فى القيام بعمل لا يحبه ولا يروق له ، فمن المهم أن يتبين

الأفراد ميولهم التى يصح أن يبنوا عليها اختيارهم لمهنتهم . ولقد توصل علماء النفس إلى حصر الميول المختلفة فى عشر فئات هى :

١ – **الميول الخلوية** : ومعناها الميل إلى العمل فى الخلاء . وتظهر عند الأفراد الذين يفضلون العمل أو اللعب فى الهواء الطلق والخلاء . فهم يحبون صيد الطيور ، وتربية الحيوان ، والعمل فى الحدائق ، والخروج إلى المعسكرات . ولكى ينجح الفلاح فى عمله ، ينبغى أن تكون لديه هذه الميول الخلوية . وكذلك الحال مع مهندسى الطرق الزراعية ، والقائمين بأعمال الرى .

٢ – **الميول الميكانيكية** : وتظهر عند الأفراد الذين يحبون فحص الآلات واستعمال الأدوات فى فكها وإعادة تركيبها . ومن المهن التى تدخل فى هذا المجال : إصلاح السيارات والساعات وتشغيل آلات الطباعة والآلات الهندسية .

٣ – **الميول العددية** : ومعناها أن التلميذ يفضل العمل بالأرقام . وتظهر هذه الميول عند من يفضلون العمل فى الشركات والأعمال التجارية . وهى تساعد على النجاح فى أعمال الصيارفة والمحصلين وموظفى البنوك والمشتغلين بالاحصاءات .

٤ – **الميول العلمية** : ومعناها الميل إلى اكتشاف الحقائق الجديدة والارتياح عند القيام بالتجارب والبحوث . والأفراد الذين يتمتعون بهذه الميول يحبون دراسة علوم الحياة والعلوم الطبيعية (الفيزياء والكيمياء) . وقد تظهر ميولهم هذه فى ميلهم لزيارة متاحف العلوم ومعاهد الأحياء المائية . والأطفال الذين تتوافر لديهم هذه الميول نراهم يحبون اللعب بأجهزة الكيمياء أو الفيزياء ، كما أنهم يميلون إلى قراءة ما يتعلق بالاكتشافات العلمية .

٥ – **الميول الاقناعية** : ويحب المتصفون بهذه الميول مقابلة الناس والتعامل معهم . وتظهر هذه الميول عند التلاميذ الذين يقبلون على الحوار والمناظرات ، والذين ينجحون فى تنظيم الحفلات المدرسية وتوزيع البطاقات أو جمع الاشتراكات . هذه الميول تساعد على النجاح فى أعمال البيع والإعلان وتساعد كذلك المشتغلين بالسياسة كالسفراء ومندوبى اللجان ورؤساء النوادى الاجتماعية وجامعى التبرعات .

٦ – **الميول الفنية** : ومعناها أنك تحب ممارسة العمل بيديك أو أنك من أصحاب « الأيدى المفكرة » . ويتركز ذلك فى حب الابتكار الفنى كالرسم بالخطوط والألوان . وينجح الأفراد الذين لديهم هذه الميول فى القيام باعمال مثل « الديكور » . وتصميم الزينة ، وتجميل المساكن والمبانى أو التصميمات الهندسية .

وقد تظهر هذه الميول عند التلاميذ ممن لم يقوموا بعمل أى رسم أو صورة . فمراعاة فى ارتداء الملابس أو فى تنظيم الكراسة مثلا قد يكون دليلا على وجود هذا الميل .

٧ - **الميول الأدبية** : ومعناها أنك تحب أن تكتب وأن تقرأ . ويجيد المتصفون بهذه الميول ، التعامل باللغة فى الحديث أو التعبير . فقد يهوون الشعر ، وربما أمكنهم نظمه ، ويجيدون تذكر الأقوال المأثورة والاستشهاد بها فى المواقف المناسبة ، كما يقبلون على كتابة القصص القصيرة أو تأليف الروايات .

وينجح أصحاب هذه الميول فى مهن كالتدريس والصحافة والمحاماة والتأليف والكتابة .

٨ - **الميول الموسيقية** : وأصحاب هذه الميول يحبون الاستماع إلى الموسيقى أو الغناء أو نغمات الرقص . وقد يجيدون العزف على آلات الطرب . وقد لا توجد عند هؤلاء الأفراد قدرة أو مهارة موسيقية . ولكنهم قد يهوون العمل فى محلات إصلاح أجهزة المسجلات أو الإذاعة المسموعة أو المرئية .

٩ - **الميول للخدمات الاجتماعية** : ويحب أصحاب هذه الميول العمل من أجل الغير ويرغبون فى تحسين أحوال الأفراد الآخرين ممن يعيشون معهم فى وسطهم وبيئتهم . ومن أمثلة هؤلاء الممرضات والأطباء والجراحون والمشتغلون بالوعظ والإرشاد الدينى والأخصائيون الاجتماعيون .

١٠ - **الميول الكتابية** : ومعناها أن الفرد يفضل العمل فى مكتب ، وهو عمل يتطلب الدقة والضبط . ومن الأعمال التى تتطب وجود هذه الميول أعمال الأمانة (السكرتارية) والمساعدة فى أعمال المكتبات والكتابة على الآلة الكاتبة وأمانة المحفوظات . ويجيد المشتغلون بهذه الأعمال عادة تتبع المراسلات وورودها وتذكر التفاصيل ومراعات الترتيب والتنسيق فى تنظيم المكاتبات والملفات . كما ينجح المتصفون بهذه الميول فى أعمال كتّاب المحاكم وأعمال البريد ومختلف الوظائف الكتابية .

الميول واختيار المهنة : وعلى الرغم من أن الكشف عن ألوان الاهتمام والميول لا يستطيع أن يحدد لك تحديد قاطعا أية مهنة يمكن لتلميذك أن ينجح فيها ، إلا أنه يساعده على الأقل على تضييق دائرة الاختيار وحصرها فى نطاق محدود . إنه يستطيع أن يبين لك الميادين التى تقع فيها ميوله ، كما يبين المجال التى تظهر فيه أقوى أنواع اهتماماته . ومن ثم تستطيع أن تتخذ من هذه الميادين نقطة تبدأ منها نشاطك فتحاول أن تكشف بعد ذلك عما يستطيع أن يقوم به فعلا (أى عن قدراته) ضمن دائرة ميوله واهتماماته .

مصادر المعلومات : والآن كيف نستكشف قدرات التلاميذ وميولهم ؟ وكيف نقابل بين هذه القدرات والميول من جهة وبين المهن التى يصلحون لها من جهة أخرى .

لكى نعرف مدى تفوق فرد ما على غيره فى ناحية من النواحى ، فإننا نقارنه بمن هم فى نفس سنه . فإذا استطاع تلميذ فى الثالثة عشرة مثلا أن يجيب على أنواع من الأسئلة التى يستطيع أن يجيب عنها معظم من هم فى سن الثالثة عشرة ، فإن مثل هذا التلميذ يكون متوسطا فى الناحية التى وضعت هذه الأسئلة للكشف عنها . ولكن إذا كان تلميذ الثالثة عشرة هذا لا يستطيع أن يجيب إلا عن الأسئلة التى يجيب عنها معظم من هم فى سن الحادية عشرة مثلا ، فإنه يكون أقل من المتوسط فى الناحية . أما إذا كان يستطيع أن يجيب عن نفس الأسئلة التى يجيب عنها معظم من هم فى سن الخامسة عشرة ، فإنه يكون فوق المتوسط .

على هذا الأساس وضعت الاختبارات العقلية فى الذكاء والقدرات ، وكذلك وضعت اختبارات الميول وغيرها من المقاييس السيكلوجية . ومثل هذه المقاييس هى التى تدلنا الآن على مدى تمتع التلميذ بناحية أو أخرى من هذه النواحى ، وبذلك نستفيد من هذه المعلومات فى توجيهه .

وإذا كانت مثل هذه المقاييس لم تتوافر بعد فى مدارسنا ، وإذا كان استخدامها لا يتم إلا على يد شخص متخصص فى استخدام الاختبارات والمقاييس السيكلوجية ، فليس معنى ذلك أننا لا نستطيع أن نستخلص هذه المعلومات من مصادر أخرى . ولعلك تكون قد لمست ذلك – ولو جزئيا – من خلال قراءتك لموضوع القدرات والميول فى الصفحات السابقة . فلا شك أنك تستطيع أن تجد فى الأعمال الإضافية التى يمارسها التلميذ فى الهوايات وفى ألوان النشاط المختلفة خارج الفصل – سواء فى أثناء العام الدراسى أو فى أثناء العطلات ، وكذلك فى النشاط التعليمى المتصل بالمقررات الدراسية المختلفة ؛ لا شك أنك تجد فى هذا كله مفاتيح قيمة بالنسبة للكشف عن مواهب التلاميذ واهتماماتهم . فالتفوق فى العلوم مثلا يعطينا مؤشرا لا بأس به فيما يتعلق بالقدرات التى تساعد على النجاح فى مهنة كالطب . كذلك فإنك قد لا تنصح تلميذا بالتوجه إلى مهنة المحاسبة إذا كان ضعيفا فى العمليات الحسابية . وفى التفوق فى الرياضيات – على العكس – دليل مبدئى على إمكانية النجاح فى مهنة كالهندسة (أو المحاسبة) وهكذا ...

كذلك فإن فى ألوان النشاط المدرسى التى يزاولها التلميذ فرصا هائلة لاكتشاف ميول التلاميذ واهتماماتهم . وقد سبق أن أوضحنا ذلك بالتفصيل فى سياق الكلام عن الميول .

إننا إذا استطعنا – على هذا النحو – أن نحدد قدرات التلميذ وميوله ، فسنكون بذلك قد خطونا الخطوة الأولى فى سبيل توجيهه التعليمى والمهنى . فسرعان ما ستواجهه مشكلة اختيار الشعبة التى يرغب فى أن يلتحق بها فى المدرسة الثانوية . ومعرفة قدراته وتحديد ميوله هى أول السبيل إلى ذلك التوجيه . والآن إلى الخطوة الثانية وهى :

ثانيًا : دراسة المهن :

سنحاول الآن أن توضح كيف يمكن أن تتدخل القدرات فى اختيار نوع العمل أو التعليم الذى يعد التلميذ لهذا العمل . وبعبارة أخرى فإننا سنحاول أن نعرف ما الذى تحتاجه المهن والحرف المختلفة من مستويات تعليمية معينة ، ومن أنواع معينة من التعليم والتدريب . ولقد توصل علماء النفس إلى هذه النتائج عن طريق دراسات متعددة تقوم على أساس من التحليل العاملى للقدرات ثم تحليل المهن . وسوف نعرض هنا بلغة مبسطة إلى نماذج من هذه الدراسات تاركين التفاصيل العلمية للكتب المتخصصة فى التوجيه التعليمى والمهنى (عطية هنا ١٩٦٠) — وإليك بعض هذه النماذج :

يستطيع التلاميذ الذين هم فوق المتوسط على الأقل فى الذكاء أن يكملوا التعليم الجامعى ليلتحقوا بإحدى المهن الفنية أو الإدارية العليا ، كل حسب قدراته وميوله بالطبع . ولذا فإن توجيه هؤلاء يكون إلى التعليم الثانوى النظرى الذى يؤدى إلى الجامعة أو المعاهد العليا .

ومن بين هؤلاء الذين هم فوق المتوسط فى الذكاء ، ينبغى على من يريد منهم أن يكون معلما أو صحفيا أو كاتبًا أن يكون من ذوى الكفاية العالية فى القدرة على الفهم اللغوى . أما أولئك الذين يريدون أن يكونوا مهندسين ، فلا بد أن يكونوا من ذوى الكفاية الممتازة فى القدرة المكانية . على حين أن الأطباء والمحامين ينبغى أن تتوافر القدرة على الاستدلال المنطقى إلى جانب الطلاقة اللغوية بالنسبة للمحامين . كذلك نجد أن من يعمل فى دنيا التجارة ينبغى أن تكون قدراتهم العددية ممتازة .

أما التلاميذ متوسطى الذكاء فيستطيعون أن يكملوا التعليم الفنى المتوسط ، لكى يلتحقوا بأحدى المهن الفنية المتوسطة ، كل تبعا لقدراته وميوله . ومن يتمتعون من بين هؤلاء بالقدرة العملية يمكنهم أن يتوجهوا إلى التعليم الفنى الصناعى ليصبحوا ميكانيكيين أو كهربائيين أو نجارين أو طباعين أو خياطين أو سباكين .

ومن يتمتعون بالقدرة العددية والقدرة على التذكر يمكنهم أن يتوجهوا إلى التعليم الفنى التجارى فيصبحون أمناء (فى أعمال السكرتارية) أو فى إحدى الوظائف الكتابية مثل أعمال الرصد والتسجيل وأعمال الحسابات أو الإشراف على المخازن أو بعض أعمال المصارف .

ويستطيع أولئك الذين يتمتعون بدرجة عالية فى « سهولة الإدراك » أن يتوجهوا إلى التعليم الزراعى حيث تتطلب الأعمال الزراعية سهولة الملاحظة . كما يستطيع أولئك الذين يتمتعون بالقدرة على الرسم أو الموسيقى أن يتوجهوا إلى المعاهد المناسبة لتنمية هذه القدرات .

ويمكن لأولئك الذين يتمتعون بالطلاقة اللفظية أن يصبحوا ممثلين أو يعملون فى وظيفة الاستقبال بالفنادق أو ما إلى ذلك .

أما التلاميذ الذين هم أقل من المتوسط فى الذكاء ، فيحسن توجيههم إلى الأعمال الحرفية سواء منها ما يحتاج إلى تدريب فى مراكز التدريب لمدة تتراوح بين ستة أسابيع وعام دراسى واحد ، أو إلى الأعمال التى يمكن اكتسابها بعد زمن قصير نسبيا ، قد يكون بضعة أسابيع أو أشهر أو حتى يمكن اكتسابها خلال العمل الميدانى نفسه .

وفيما يلى جدول يلخص دراسة أخرى قام بها مجموعة من علماء النفس لبيان المهن والقدرات العقلية التى تتدخل فى النجاح فيها (عطية هنا ١٩٦٠ ، ص ١٣١ – ١٣٣) .

الاستعداد أو القدرة	المستوى المهني	المهن المرتبطة بها
القدرة الاكاديمية . القدرة على فهم ومعالجة الرموز	مستوى المهن الراقية وشبه الراقية والوظائف الإدارية العليا	المحاماة ، الكليات ، إدارة الشركات الصناعية الكبرى ، التدريس على اختلاف مراحله
	المستوى التطبيقي والكتابي ومستوى الاشراف	الادارة في مستوى أقل من المستوى السابق ، الأعمال الفنية الراقية جداً ، رئاسة العمال ، الاختزال
	مستوى المهن التي تتطلب مهارة ، والمهن الكتابية البسيطة	الميكانيكا ، الأعمال الهندسية البسيطة ، العمل على الآلة الكاتبة
القدرة الميكانيكية والقدرة على معالجة الاشياء ، واستخدام الآلات والعدد والمواد المختلفة والقدرة على إدراك الحركات الميكانيكة	مستوى المهن الراقية والمهن التطبيقية العليا	اختراع الالات ، الهندسة الميكانيكية صناعة الالات .
	مستوى الأعمال التي تتطلب مهارة عالية	الرسم الميكانيكي ، ميكانيكا السيارات عمليات البناء
	مستوى الاعمال التي تتطلب مهارة دنيا	إصلاح إطارات السيارات ، صنع القزانات ، صناعة الاحذية
	مستوى الاعمال التي تتطلب مهارة ضئيلة أو لا تتطلب مهارة إطلاقاً .	التغليف ، تجميع أجزاء الالات .

الاستعداد او القدرة	المستوى المهني	المهن المرتبطة بها
القدرة الفنية ، القدرة على تقدير الاشكال الفنية وإبداعها	مستوى المهن الراقية	نحت التماثيل ، الرسم الحفر ، تدريس الفنون
	المستوى التجاري	الرسوم الخاصة بالمحلات ، الديكور ، تنسيق الحدائق
	المستوى العادي	صناعة الخزف ، الرسم الهندسي ، النسيج
القدرة الاجتماعية ، القدرة على فهم الناس وسياستهم ، السلوك الحكيم تجاه الناس	المستوى الاقناعي المباشر وغير المباشر	السياسية والأعمال الخاصة بالتأمينات ، الخدمة الاجتماعية والأعمال الدينية .
	مستوى الادارة	الإدارة ، رئاسة العمال المحاماة ، الطب
	مستوى الخدمات	البيع في المحلات التجارية الاستعلامات

الاستعداد أو القدرة	المستوى المهني	المهن المرتبطة بها
القدرة الكتابية، القدرة على القيام بالاعمال التفصيلية بسرعة وبدقة مثل المراجعة والعمليات الحسابية والتسجيل والمراجعة	مستوى المهن الراقية	المحاسبة والتسجيل القضائي (الشهر العقاري)
	مستوى الأعمال الروتينية	مسك الدفاتر ، الاختزال ، العمل على الآلات الحاسبة البريد ، الأعمال الكتابية البسيطة ، النسخ ، المراسلة
القدرة الموسيقية، القدرة على إدراك الأصوات وتصورها في حالة الاداء والابتكار والاستجابة لها ، والقدرة على الاستمرار في التفكير لابتكار التعبير الموسيقي	المستوى الابتكاري والتفسيري	التأليف الموسيقي ، قيادة الفرق الموسيقية ، الأداء الموسيقي .
	المستوى التطبيقي	تدريس الموسيقى
	المستوى العادي	قيادة الفرق الموسيقية العادية ، اصلاح الالات الموسيقية واختبارها .

والآن إلى الخطوة الثالثة ، وهى :

ثالثًا : التوافق بين القدرات والمهن :

فبعد أن عرفنا المعلومات اللازمة عن القدرات والميول ، وبعد أن عرفنا المعلومات عن المهن وما تحتاج إليه من قدرات للنجاح فيها ، لابد أن تكون هناك وسيلة لتجميع هذه البيانات وتصنيفها ، تمهيدًا لاستخدامها فى توجيه التلميذ . وإن أحسن وسيلة لذلك هى السجل المجمع الذى تسجل فيه الملاحظات عن التلميذ من جميع النواحى من بداية المدرسة الابتدائية حتى نهاية المدرسة الثانوية . ولقد ألحقنا بهذا الكتاب نموذجًا لهذا السجل وطريقة استخدامه حتى يكون عونًا للمدرس والأخصائى على القيام بهذه المهمة اللازمة لحل مشكلات التوجيه (انظر الملحق ١ فى نهاية هذا الكتاب) .

ثالثًا : فى مجال وقت الفرغ

أهمية شغل وقت الفراغ :

إن الشباب والفراغ والجدة مفسدة للمرء أى مفسدة

إن هذا البيت من الشعر وإن صدق فى الماضى فإنه يكون أصدق من ذلك بكثير فى الوقت الحاضر . ذلك أن لكل واحد منا رغبات ودوافع أساسية . وسواء وعينا هذه الدوافع والرغبات وأدركناها بوضوح أم لم نعيها وكانت خافية علينا (فى اللاشعور) ، فإننا على أى حال لا نستطيع إلا أن نعبر عنها وأن نشبعها ، فهى تكوِّن جزءًا أساسيًا من شخصياتنا . ومن سوء الحظ أن قيود الحياة ومطالبها تجعل من الصعب التعبير عن تلك الدوافع والرغبات .

وإذا تحدثنا عن المراهق ، فإن مشكلة التعبير عن الدوافع والرغبات تكون أقسى وأمر . ومن هنا كانت أهمية تنظيم وقت الفراغ بحيث يصبح متنفسًا لإشباع رغباتنا وانفعالاتنا وقدراتنا الإبداعية فى صورة هوايات وأعمال يدوية ومناشط اجتماعية مفيدة ومرضية للفرد والجماعة .

وإن الاستخدام المفيد لوقت الفراغ ليس مهمًا فقط بالنسبة للمراهق ، بل إنه مهم لصحة الفرد وكيانه عمومًا . ولقد استعان أطباء العلاج النفسى منذ زمن بعيد بالنشاط الترويحى فى معالجة المصابين بالامراض العقلية ، وأثبتت الهوايات والفنون وغيرها من أساليب شغل وقت الفراغ فائدتها الكبيرة فى شفاء أولئك المرضى . وبعد أن لمس العلماء فائدة هذه الطرق فى معالجة المرضى ، ذهبوا إلى أن النشاط التجديدى والترويحى السليم له أهمية كبرى فى الوقاية من الأمراض العقلية وفى الاحتفاظ بالصحة النفسية جيدة ، وفى تنمية الشعور بالانتعاش عند الناس .

وفى شغل وقت الفراغ إعداد ، فوق هذا ، لشيخوخة ممتعة . ونلاحظ أن الشيوخ الذين لديهم فراغ كثير لا يعرفون ماذا يفعلون به ، سرعان ما يمرضون ويموتون ، أما الشيوخ الذين يشغلون وقتهم ويحتفظون بنشاطهم البدنى والذهنى فإنهم يعيشون عمرًا أطول ويستمتعون بصحة أحسن ويتمكنون من إطالة شبابهم عبر الشيخوخة .

إن وقت فراغنا يتيح لنا أفضل الفرص للقيام بما نرغب فيه ، أى للتعبير عن انفعالاتنا القوية فى صورة أوجه مختلفة من النشاط ، ولنتغلب على شعورنا بالنقص ، ولنبدع أشياء مفيدة جميلة ، ونحن إذا قضينا بعض وقتنا كما يحلو لنا ، وأرسلنا أنفسنا على سجيتها تعمل فى النقش و استخدام الأدوات والآلات أو جمع الطوابع ، استطعنا أن نستأنف منتعشين حياة المطالب والحرمان التى ينبغى أن تهيء لها أنفسنا فى العصر الذى نعيش فيه .

ولكن انظر إلى الجانب الآخر من الصورة . ماذا لو أن عندك وقت فراغ لا تستطيع أن تشغله بما يشبع وما يرّوح ؟ لا يبق لك سوى الملل والسأم ، وربما اتجه الإنسان للتغلب على هذا الملل والسأم والضيق إلى أساليب عشوائية ينحدر فيها المستوى إلى أمور معروفة .

لعلك حتى الآن تكون قد أدركت الأهمية التى تجعل من وقت الفراغ موضوعًا يشغل تفكيرنا بالنسبة للمراهق . ولكنك قد تريد أن تضيف إلى هذا بعض المعرفة عما يهدف إليه بالضبط من النشاط فى وقت الفراغ ، وكذلك ألوان النشاط نفسها التى يمكن أن نشغل بها وقت الفراغ لكى نحقق هذه الأهداف . هذا هو ما سنعرض له فيما يلى .

أهداف النشاط فى وقت الفراغ :

إن النشاط فى وقت الفراغ يشبع الحاجات المتعددة من جسمية واجتماعية وعملية وعقلية وانفعالية .

أما الحاجات الجسمية فتتلخص فى إزالة التوترات العضلية وتنشيط الدورة الدموية مما قد ينشأ عن الجلوس ساعات طويلة للمذاكرة دون حراك . وإن الهواية الرياضية لهى ذات أهمية كبرى فى هذه الحالة من حيث كونها فرصة طيبة لإشباع هذه الحاجات .

أما عن الحاجات الاجتماعية فنحن نريد من الناس أن يحبونا وأن يثقوا بنا وأن يتقبلونا أعضاء فى مجتمعاتهم . وبالرغم من أنك قد تستمتع فى بعض الأحيان بالنشاط الفردى ، إلا أنك تحصل على قدر كبير من المتعة والمرح نتيجة وجودك بين الآخرين والعمل معهم ، وهذا أمر طبيعى . ولكى تتحقق الأهداف الاجتماعية للمراهق ينبغى له أن يتعلم عن طريق الخبرة كيف يتعامل تعاملاً ناجحًا مع الآخرين .

ويمكن أن يكون وقت الفراغ ذا أهمية كبيرة فى نموه الاجتماعى فعن طريق ممارسة بعض الهوايات يمكنه أن يجتمع بالزملاء فى الأندية والمجتمعات ، وتتاح له فرصة التعامل معهم فى

مواقف يستمتع بوجوده فيها . كذلك فإن شغفه بالهواية وميله إليها يتيحان له فرصة الظهور على أحسن صورة أثناء تبادله الافكار والخطط والأساليب والأهداف مع الغير .وأكثر من هذا فالهواية تمكنه من أن يصبح فردًا أكبر قيمة وأعظم أهمية عند الغير ، إذ أنها توفر له مجالات العمل ، وتمهد له السبيل إلى أن يكون مبرزًا ومتخصصًا فى ناحية من النواحى . والناس يميلون دائمًا إلى أن يتحدثوا إلى الشخص الذى يقوم بعمل . وهذا الاهتمام من جانب الناس به وبعمله يكسبه بدوره مزيدًا من الثقة والتقدير لنفسه .

أما الحاجات العملية والعقلية فإنها تشبع عن طريق الحصول على الخبرة والمعرفة والتدريب والمهارة . وهذه كلها أشياء يمكن للمراهق الحصول عليها عن طريق ممارسته لهواية ما فى وقت الفراغ . وقد تصبح هواية اليوم هى حرفة الغد ، وبذلك يمكن أن تكون الهواية وسيلة جديدة لتحقيق أهداف عملية فى الحياة ، إلى جانب أنها فرصة لاكتساب معارف ومعلومات ومهارات جديدة . ومتى تؤد الهواية المراهق إلى حرفة أو مهنة فإن روح الثقة والاطمئنان التى يحصل عليها نتيجة قيامه بهذه الهواية سوف تفيده فى المستقبل .

إن أكثر الحاجات التى عرضناها من جسمية واجتماعية وعقلية وعملية واضحة ملموسة ويمكن أن نقيس مدى إشباعها وتحقيقها إلى حد كبير . غير أنه توجد دوافع نفسية أخرى قد لا تكون بهذه الدرجة من الوضوح ، ولذا فإننا نسميها بالدوافع اللاشعورية أو بالدوافع المكبوتة . وهى أحيانًا ما تكون من القوة بحيث تدفعنا إلى بعض نماذج من السلوك الشاذ . هذه هى الحاجات التى أطلقنا عليها فى بداية الكلام « بالحاجات الانفعالية » .

ومن بين هذه الحاجات ، الحاجة إلى الإبداع والإنجاز والتكوين . ونحن لا نستطيع أن نشبع هذه الحاجات فى داخل إطار من التعليمات والأوامر والنواهى والقواعد والقوانين . ففى داخل مثل هذا الأطار يقل حظنا من الحرية فى الحركة . ولهذا يجد كثير من الناس فى وقت الفراغ فرصة طيبة للنشاط الإبداعى الحر . ويجدون ذلك فى الرسم والزخرفة والاختراع والتركيب والكتابة ، عندما تكون ممارستها كهوايات يفعل فيها الفرد ما يشاء ، متخلصًا من كل القيود التى قد تكون مفروضة عليه ، ويتحقق له عندئذ الشعور بالإنجاز والإبداع الذى يرغب فى الحصول عليه .

وإلى جانب هذا الدافع أو الحاجة إلى الإبداع والإنجاز ، هناك دافع مكبوت قوى آخر هو الدافع إلى العدوان . وهذا الدافع هو أيضًا نتيجة للقيود التى توضع على حركتنا وأمام رغباتنا . ولقد سبق أن قلنا أن المراهق يشعر بهذه القيود بدرجة أكبر من غيره بكثير . وهذا الدافع إذا ما عبر عن نفسه دون ضابط ، فقد يظهر فى صورة من الصور التى سبق أن ذكرناها من جموح وتخريب وثورة وتمرد ... إلى أخره ، أما إذا ضبطناه فإنه يعبر عن نفسه فى صورة أخرى من الصور المقبولة . فإذا حرك المراهق مضربه وسدد به ضربة قوية للكرة أو إذا

دق مسمارًا بشدة فى قطعة من الخشب ، أو إذا قلب الأرض ليحرثها ليمارس هواية الزراعة ، أو إذا سدد ضربات فى لعبة الملاكمة ، فإنه فى كل حالة من هذه الحالات يعبر عن دوافعه العدوانية المكبوتة بطريقة مقبولة ومفيدة فى نفس الوقت .

وبوجه عام فإن إحراز المراهق بعض النجاح فى نشاط ما يزاوله وقت الفراغ ، يجلب إليه السرور والارتياح ، ويعتبر ذلك متنفسًا ليساعده على إعادة التوازن الضرورى إلى نفسه ، وهو ما نحتاج إليه جميعًا ، إذا أردنا أن نزاول أعمالنا أو نقوم بواجباتنا على أحسن وجه .

أنواع النشاط فى وقت الفراغ :

لكى تحسن توجيه المراهق إلى الهواية المناسبة ، يحسن أن تكون لديك فكرة عن أنواع الهوايات الموجودة فى محيطك . ومن الصعب إحصاء كل الهوايات لأنها تفوق الحصر . وهناك طرق كثيرة لتصنيف مناشط وقت الفراغ ، لعل أفضلها هو تصنيفها على أساس نوع النشاط نفسه . وهذا هو التصنيف المعمول به فى القائمة التالية التى أردنا منها حصر أكبر عدد ممكن من هذه الأنشطة وتصنيفها بطريقة تساعد على الاختيار من بينها .

اوجه النشاط الابداعي	اوجه النشاط المستغلة	اوجه النشاط التربوية	الالعاب التنافسية	الالعاب غير التنافسية	اوجه النشاط المتعلقة بالمشاهدة	اوجه النشاط المتعلقة بالخدمة الاجتماعية
التجارة	جمع القطع الاثرية	دراسة الحيوان	الرماية	الالعاب البهلوانية	الحفلات الموسيقية	الريادة
الرسم والتصوير	جمع الكتب	دراسة النحل	كرة السلة	التمثيل	الخيالة	التمريض
صناعة الزخرف	جمع الخزف	دراسة الطير	كرة القدم	ركوب الدراجات	التمثيل الغنائي	الكشافة
الموسيقى	جمع النقد أو	دراسة التجارب	الكرة الطائرة	التجديف	الروايات المسرحية	مجالس الطلبة
الطهو	العملات	الكيماوية	الملاكمة	المعسكرات	المذياع	خدمة البيئة
التفصيل	جمع قطع الصخور	اصلاح	الشطرنج	الرقص	التسجيلات الصوتية	
اعمال الكهرباء	جمع الحشرات	اصلاح الساعات	لعبة الشيش	صيد الاسماك	المباريات الرياضية	
تنسيق الورود	جمع اللوحات الفنية	دراسة الموسيقى	كرة الطاولة	ركوب الخيل	الاذاعة المرئية	
فلاحة البساتين	جمع الصور	القراءة ،	كرة المضرب	صيد الحيوان		
شغل الابرة	الفوتوغرافية	دراسة الفلك	المصارعة	العزف		
اعمال الجلود	جمع طوابع البريد	الرحلات	العدو	الغناء		
الاشغال المعدنية	جمع الاسطوانات			السباحة		
عمل نماذج الطائرات	حفظ الاتوجرافات					
النحت						
التحرير						
النسيج						
الكتابة						

قائمة بالهوايات مبوبة حسب الاهداف التي تؤدي اليها

رابعًا : فى مجال الذات وتحديد الذاتية

رأينا أن الذى يُوقع بالمراهق فى أزمة الذاتية هو التناقض الذى يغمر الثقافة التى يعيش فيها . ففى الوقت الذى يواجه فيه قيمًا مُعلنة تربى على احترامها والعمل بمقتضاها ، يجد أن الممارس الذى قد يوصله إلى تحقق أهدافه شىء آخر لم يتدرب على ممارسته ، بل لم يكن له فى يوم من الأيام مكان فى نظامه القيمى . كذلك يواجه التناقض بين القديم والحديث وبين قيم جماعة الرفاق قيم الكبار وهكذا .

ولإزالة هذه الحيرة والبلبلة والاضطراب الذى يعيش فيه المراهق فى هذه الفترة ، علينا إذن ، أن نساعده على تنمية نظام قيمى متكامل ناضج ، يتوجه على أساسه فى كل سلوكه ، وخاصة فى مواجهة الضغوط التى قد يتعرض لها مما يهز معتقداته وآرائه الخلقية والدينية .

ولا يتأتى هذا عن طريق إصدار القرارات من أعلى بل عن طريق الممارسة والقدوة . ممارسة المراهق لحقه فى المشاركة فى تحديد أهداف المجتمع وفلسفته وأسلوب حياته ، بل وفى وضع السياسات التى تحقق هذه الأهداف وترسم هذا الأسلوب . إن المراهق فى هذه الفترة يكون قد تجاوز المرحلة التى كان يأخذ فيها الأوامر والنواهى من الوالدين ويعمل حسابًا فى تصرفاته لما تجيزه السلطة أو لا تجيزه . إنه الآن فى مرحلة انتقال يريد فيها أن يتخلص من هذه السيطرة وأن يكوّن لنفسه فلسفة . وتساعده على ذلك قدراته العقلية على التفكير المجرد . وهو يعتبر أن استمرار الوصاية عليه فى هذا المجال إنكارًا لحقوقه واستبعادًا له ، وتكون النتيجة إما الاغتراب أو التطرف كما سبق أن أوضحنا .

فإذا أردنا أن نحصل على نتيجة إذن فى هذا المضمار ، لابد أن نكون مقتنعين أن ذلك لا يحدث ، لا عن طريق النصح أو الوعظ ، ولا عن طريق الإرغام والقهر من خارج الذات ، بل عن طريق إشراك المراهق اشراكا فعليا وعلى جميع المستويات فى كل ما يتصل بحياته وأدواره الاجتماعية ابتداء من دوره كعضو فى أسرة إلى دوره كمواطن . وليس هناك طريقة أخرى نستطيع أن نساعد بها المراهق على تحديد أدواره .

ولقد دلت الأبحاث بالفعل على صدق هذا الأسلوب فى تحقيق أهدافه . ففيما يتعلق بدوره كعضو فى أسرة أثبت « هيلبرن » و « فروم » (Heilbrun and Fromme 1965) وكذلك « مدينص » (Medinnas 1965) « إلدر » (Elder 1963) أن العوامل التى تساعد على الذاتية هى التوحد الإيجابى مع الوالدين وإعطاء الطفل الفرصة فى المشاركة فى عملية اتخاذ القرارات .

وإليك نموذجًا لما يشعر به المراهق فى المجتمع العربى من هذه الناحية يبين مدى حاجته إلى هذه المشاركة .

« فى البيت لما يكون فيه قرار مثلاً أو مشكلة أو حاجة مهمة ، ممكن صحيح يسمعوا الرأى بتاعى ، لكن دايما ينفذوا اللى هم عاوزينه من غير ما يفهمونا السبب ...) .

(طالب فى السنة الثالثة ثانوى علوم) .

وفيما يتعلق بدوره كطالب ، أوضحت الدراسات أيضًا أهمية المدرسة والكلية كمؤسسة يمكنها أن تؤثر فى تكوين نظام قيمى محدد عند المراهق . كما يمكنها أن تؤثر فى الاتجاهات التى قد تكون لديه فى بداية هذه المرحلة . ذلك أن تعرض المراهق أثناء هذه الفترة الدراسية للعديد من التوجيه القيمى وللاندماج فى نظام قيمى ثقافى أكثر منه ماديًا أو سياسيًا يشكل مرحلة جيدة ومؤثرة فى تحضير المراهق للقيام بدوره كمواطن صالح بشكل عام .

وينظر « نيوكومب » (Newcomb 1944, P.9) إلى التغيير الذى يحدث تحت هذه الظروف على أنه « نوع من التكيف عن طريق الاتفاق مع قطاعات معينة من الحياة العامة المعاصرة .... » .

كما يعزو الباحث نفسه التأثير الذى يحدث فى مثل هذه الحالات إلى عوامل محددة هى : التوجيه التربوى ، واتجاهات أعضاء هيئة التدريس ، ومقارنة الطالب نفسه بالجماهير القيادية فى المدرسة . ويؤيد صدق هذا التحليل على ما يحدث فى مدارسنا ، هذا النموذج الذى يعبر عما يشعر به المراهق من حاجة إلى الانتماء والمشاركة فى المجتمع المدرسى : « المدرس يبص لى كتلميذ مش من حقى أناقشه » ،«كان فيه مدرس ميكانيكا بقى له كتير قوى بيدرس ، لكن كان فيه بعض الطلبة بيحبوا الميكانيكا ويقروا فيها بشكل أكبر من حبه هو للميكانيكا . ما كانش يسمع لوجهة نظرهم حتى لو كانوا بيتكلموا عم معلومات علمية قروها فى حته معينة » .

(طالب فى السنة الثالثة ثانوى رياضيات) .

ومن ناحية أخرى فإن النظم التى تتبعها بعض مدارسنا الحديثة من حيث تنويع الدراسة فى المرحلة الثانوية (نظام المقررات) بما يتوخى اشراك الطالب فى عملية اختيار نوع التعليم الذى يناسبه ، مع إقران ذلك بالتوجيه التعليمى والمهنى ، (انظر الجزء الخاص بالتوجيه التعليمى والمهنى فى هذا الفصل) ، ليساعد المراهق كثيرًا على الشعور بالذاتية والقدرة على اتخاذ قرارات تتعلق بمستقبله . ويرى بعض المربين أن تعطى الفرصة للطلاب بعد إتمام المرحلة الثانوية إما للعمل أو للرحلات أو للقيام بالخدمة العامة قبل أن يقرروا أى كلية أو أى مهنة يريدون أن يلتحقوا بها . وقد قامت بعض الكليات بتخطيط برامجها على أساس اعطاء الطالب فرصة لمدة سنتين يعرض فيهما عليه العديد من المقررات المتنوعة ، على أساس من الرسوب أو النجاح فقط دون احتساب ذلك ضمن التقدير النهائى . والفلسفة من وراء ذلك كله هى التقليل من عوامل التحكم الخارجى وتنمية القدرة الذاتية على التقييم والاختيار واتخاذ القرارات .

والواقع أن المراهق بالفعل يشعر بهذه الحاجة ليس فقط فى مجال الأسرة أو فى المجال المدرسى بل فى المجال الاجتماعى بشكل عام . استمع إلى هذا المراهق يقول : « نحن نتحدث عن الديموقراطية وعن السياسة ... وغيرها ، والبعض يتصور أن الكلام وممارسة الديموقراطية هو حكر أو احتراف لفئة معينة ... أو مجموعة عملها هو السياسة . نحن نعتب على « الكبار » ليس فقط لأن بعضًا منهم لا يجيد الاستماع للآخر بل أيضًا لأنهم لا يستمعون إلينا . نحن أيضًا لنا مطالب ولنا آراء نريد أن يستمع إليها » .

لذلك كله ، إذا أردنا أن نساعد المراهق على تحديد هويته من خلال تحديده للأدوار التى سيقوم بها مستقبلاً ، علينا أن نعمل على « التطور بالبناء الاجتماعى بحيث يصير اختيار الاهداف الاجتماعية ووضع استراتيجيات وسياسات تحقيقها ، وتنفيذ خططها ، عملاً يشارك فيه الجميع مشاركة حقيقة ، لا قرارات تصدر من أعلى مستوى صفوات التحديث . وهذا يعنى أن تختفى الثنائية والتعارض والتناقض بين الأجيال » (عزت حجازى ١٩٨٧) .

وهذا يعنى أن يشارك المراهق ، ويُستمع لكلمته ، فى مجال الأسرة والمجالس المدرسية ، والمؤسسات الخاصة به ، وجميع التنظيمات التى تنظر فى مستقبل البناء الاجتماعى . ففى هذا وقاية له سواء من الاغتراب أو من الانتماء إلى جماعة متطرفة أو من أى انحرافات أخرى .

خامسًا : فى مجال الجنس

انظر : مشروع فى التربية الجنسية فى الجزء الأول من هذا الكتاب .

ملحق

نماذج من السجل المجمع

في المراحل التعليمية المختلفة

ودليل استعماله

السجل المجمع للطالب

صورة الطالب

المرحلة الابتدائية

اسم الطالب ____________ محل الميلاد وتاريخه ____________ الجنسية ____________

اسم الوالد ____________ وظيفته ____________ عنوانه ____________

اسم ولي الأمر ____________ وظيفته ____________ عنوانه ____________

درجة قرابته للطالب ____________ عنوان السكن ____________

التغييرات التي تطرأ على البيانات السابقة ____________

المدارس التي التحق بها الطالب خلال فترة تسجيل هذه البطاقة

اسم المدرسة	تاريخ الالتحاق بها	ملاحظات

أولاً ـ الناحية الاجتماعية :

البيان / السنة الدراسية والفرقة	يعيش التلميذ مع : ١ - الوالدين ٢ - الأب ٣ - زوج الأم ٤ - الأم ٥ - زوجة الأب ٦ - أقارب أخرين ٧ - قسم داخلي	عدد أفراد الأسرة التي يعيش فيها التلميذ	عدد الأخوة والأخوات	ترتيب التلميذ بين إخوته	مستوى تعليم الأب: ١ - أمي ٢ - ملم بالقراءة والكتابة ٣ - حاصل على مؤهل (يذكر)	هل الأم تعمل خارج البيت أو لا تعمل	مستوى تعليم الأم : ١ - أمية ٢ - ملمة بالقراءة والكتابة ٣ - مؤهل (يذكر)
الفرقة ______ ______ هـ ______ م							
الفرقة ______ ______ هـ ______ م							
الفرقة ______ ______ هـ ______ م							
الفرقة ______ ______ هـ ______ م							
الفرقة ______ ______ هـ ______ م							
الفرقة ______ ______ هـ ______ م							
الفرقة ______ ______ هـ ______ م							
الفرقة ______ ______ هـ ______ م							

ثانياً : التحصيل الدراسي :

التقديرات : ممتاز ـ جيد جداً ـ جيد ـ مقبول ـ ضعيف

البيان / السنة الدراسية والفرقة	التربية الدينية	اللغة العربية	الحساب والهندسة	التاريخ والتربية	الجغرافيا	العلوم والصحة	التربية الفنية	الزراعة والتدبير	التربية الموسيقية	التربية الرياضية
الفرقة ——— هـ ——— م										
الفرقة ——— هـ ——— م										
الفرقة ——— هـ ——— م										
الفرقة ——— هـ ——— م										
الفرقة ——— هـ ——— م										
الفرقة ——— هـ ——— م										
الفرقة ——— هـ ——— م										
الفرقة ——— هـ ——— م										

ثالثاً : الصفات الشخصية

السنة الدراسية والصف / الصفة	تحديد درجات الصفة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة		الخامسة	السادسة	
		١٣ هـ ١٩ م	١٣ هـ ١٩ م	١٣ هـ ١٩ م	١٣ هـ ١٩ م	١٣ هـ ١٩ م	١٣ هـ ١٩ م	١٣ هـ ١٩ م	١٣ هـ ١٩ م
العناية بالمظهر الخارجي	١ ـ مهتم جداً أو غالباً بجسمه وملبسه ويظهر بمظهر حسن في جميع الأوقات أو معظمها . ٢ ـ عادي لا يبدي اهتماما شديداً بمظهره وإن كان لا يبدو الا نظيفاً ٣ ـ يهمل مظهره ـ غير نظيف وغير معتن بملابسه .								
المبادأة والابتكار	١ ـ أفكاره وآراؤه متجددة باستمرار وتظهر دون أن يدعوه أحد إلى ذلك . ٢ ـ احيانا ما يعرض أفكاراً جديدة . ٣ ـ قليا تكون لديه أفكار جديدة وينتظر دائماً اقتراحات الاخرين أو يكتفي بتقليدهم .								
الحماس للعمل والنشاط	١ ـ نشيط مليء بالحيوية يقظ ومهتم بما حوله عادة . ٢ ـ عادي يبدي نشاطاً فقط إذا ما استثير للعمل أو دفع إليه . ٣ ـ يعوزه النشاط حتى مع وجود دافع .								
الثبات الانفعالي	١ ـ لا يتزعج بسهولة ولا يفرح أو تتغير أطوازه الانفعالية بسرعة أو بشدة . ٢ ـ متزن عادي . ٣ ـ كثير التغير والانفعال ـ تظهر انفعالاته بشدة ووضوح ـ ينتقل من حالة إلى نقيضها ـ سهل الاستثارة .								
القدرة على تكوين علاقة بالآخرين	١ ـ دائما أو غالباً ما يلعب أو ينسجم مع الآخرين بصرف النظر عن قرابتهم بالنسبة له . ٢ ـ لا يلعب أو ينسجم إلا مع الذين يعرفهم . ٣ ـ لا يستطيع ان ينسجم مع الآخرين إلا إذا سوعد على ذلك وقد لا يستمر في ذلك طويلا .								

السنة الدراسية والصف / الصفة	تحديد درجات الصفة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة		الخامسة	السادسة	
		١٣ هـ ١٩ م	١٣ هـ ١٩ م	١٣ هـ ١٩ م	١٣ هـ ١٩ م	١٣ هـ ١٩ م	١٣ هـ ١٩ م	١٣ هـ ١٩ م	١٣ هـ ١٩ م
التعاون	١ ـ يميل دائماً إلى العمل في سبيل إنجاز مشروع مشترك ويتحمس كثيراً للعمل في فريق . ٢ ـ أحياناً يتحمس للعمل الجماعي واحيانا لا يبدي حماسه لذلك . ٣ ـ يميل دائماً إلى العمل منفرداً حتى ولو اضطر للعمل مع آخرين								
الضبط وتحمل المسؤولية	١ ـ يقف موقفا جديا من العمل يؤدي واجباته في اوقاتها باستمرار ٢ ـ يحتاج إلى توجيه ومتابعة في سبيل أداء الواجب وضبط النفس ٣ ـ ليس لديه اي استعداد للتنازل عما يستمتع به حاليا في سبيل الواجب ـ أقرب إلى الاسترخاء التام								
القيادة	١ ـ محبوب من عدد كبير من الآخرين يسعى اليه الغير لمصاحبته أو اللعب معه أو استشارته . ٢ ـ يقود الآخرين أحياناً إذا لم يوجد من هو أقدر منه . ٣ ـ دائما أو عادة يتبع المجموعة منقاد أولا رأي له متردد إذا ما طلب منه الرأي .								

رابعاً : المواظبة

البيانات / السنة الدراسية والفرقة	مواظب دائما قليل الغياب كثير الغياب	يغيب بعذر يغيب بدون عذر	الاسباب العامة للغياب إن وجدت	توصيات رائد الفصل
الفرقة ______ هـ ______ م ______				
الفرقة ______ هـ ______ م ______				
الفرقة ______ هـ ______ م ______				
الفرقة ______ هـ ______ م ______				
الفرقة ______ هـ ______ م ______				
الفرقة ______ هـ ______ م ______				
الفرقة ______ هـ ______ م ______				
الفرقة ______ هـ ______ م ______				
الفرقة ______ هـ ______ م ______				

خامساً ـ نواحي النشاط الخاصة بالطالب

البيانات / السنة الدراسية والفرقة	هل يمارس الطالب نشاطا معيناً يذكر نوع النشاط الذي يمارسه	مجالات النشاط التي حقق فيها تفوقاً واضحاً
الفرقة ______ هـ ______ م ______		
الفرقة ______ هـ ______ م ______		
الفرقة ______ هـ ______ م ______		
الفرقة ______ هـ ______ م ______		
الفرقة ______ هـ ______ م ______		
الفرقة ______ هـ ______ م ______		
الفرقة ______ هـ ______ م ______		
الفرقة ______ هـ ______ م ______		

سادساً : الناحية الصحية

البيانات / السنة الدراسية والفرقة	قوة النظر			قوة السمع			الحالة الصحية العامة			الامراض التي سبق الإصابة بها (إن وجدت)	نوع العاهة الجسمية (إن وجدت)
	جيدة	عادية	ضعيفة	جيدة	عادية	ضعيفة	جيدة	عادية	ضعيفة		
الفرقة ـــ هـ ـــ ـــ م											
الفرقة ـــ هـ ـــ ـــ م											
الفرقة ـــ هـ ـــ ـــ م											
الفرقة ـــ هـ ـــ ـــ م											
الفرقة ـــ هـ ـــ ـــ م											
الفرقة ـــ هـ ـــ ـــ م											
الفرقة ـــ هـ ـــ ـــ م											
الفرقة ـــ هـ ـــ ـــ م											

المشكلات التي واجهت التلميذ أو تواجهه حالياً

(يكتب في هذه الصفحة ملخصاً لكل مشكلة
والتاريخ الذي بدأت فيه وما اتخذ بشأنها وذلك في كل حالة على حدة)

نتائج الاختبارات الموضوعية (إن وجدت)

اسم الاختبار	نوعه	التاريخ	النتائج	ملاحظات

تقـرير عـام عن التلميذ

(يكتب في نهاية المرحلة)

توقيع المختص بالبطاقة

رقم	الاسم	التوقيع	رقم	الاسم	التوقيع
١			٢		
٣			٤		
٥			٦		
٧			٨		

توقيع مدير المدرسة

رقم	الاسم	التوقيع	رقم	الاسم	التوقيع
١			٢		
٣			٤		
٥			٦		
٧			٨		

صورة الطالب

السجل المجمع للطالب

المرحلتان المتوسطة والثانوية

اسم الطالب________ محل الميلاد وتاريخه________ الجنسية________

اسم الوالد________ وظيفته________ عنوانه________

اسم ولي الأمر________ وظيفته________ عنوانه________

درجة قرابته للطالب________ عنوان السكن________

التغييرات التي تطرأ على البيانات السابقة________

المدارس التي التحق بها الطالب خلال فترة تسجيل هذه البطاقة

اسم المدرسة	تاريخ الالتحاق بها	ملاحظات

أولاً ـ الناحية الاجتماعية :

البيان / السنة الدراسية والفرقة	يعيش التلميذ مع : ١ ـ الوالدين ٢ ـ الأب ٣ ـ زوج الأم ٤ ـ الأم ٥ ـ زوجة الأب ٦ ـ أقارب آخرين ٧ ـ قسم داخلي	عدد أفراد الأسرة التي يعيش فيها التلميذ	عدد الأخوة والأخوات	ترتيب التلميذ بين إخوته	مستوى تعليم الأب : ١ ـ أمي ٢ ـ ملم بالقراءة والكتابة ٣ ـ حاصل على مؤهل (يذكر)	هل الأم تعمل خارج البيت او لا تعمل	مستوى تعليم الأم : ١ ـ أمية ٢ ـ ملمة بالقراءة والكتابة ٣ ـ مؤهل (يذكر)
الفرقة ــــ هـ ــــ م							
الفرقة ــــ هـ ــــ م							
الفرقة ــــ هـ ــــ م							
الفرقة ــــ هـ ــــ م							
الفرقة ــــ هـ ــــ م							
الفرقة ــــ هـ ــــ م							
الفرقة ــــ هـ ــــ م							
الفرقة ــــ هـ ــــ م							

ثانياً : التحصيل الدراسي :

التقديرات : ممتاز ـ جيد جداً ـ جيد ـ مقبول ـ ضعيف

البيان / السنة الدراسية والفرقة	التربية الدينية	اللغة العربية	الحساب والهندسة	التاريخ والتربية	الجغرافيا	العلوم والصحة	التربية الفنية	الزراعة والتدبير	التربية الموسيقية	التربية الرياضية
الفرقة ——— هـ ——— ——— م										
الفرقة ——— هـ ——— ——— م										
الفرقة ——— هـ ——— ——— م										
الفرقة ——— هـ ——— ——— م										
الفرقة ——— هـ ——— ——— م										
الفرقة ——— هـ ——— ——— م										

ثالثاً : الصفات الشخصية

السنة الدراسية والفرقة / الصفة	تحديد درجات الصفة	الأولى ١٣ هـ ١٩ م	الأولى ١٣ هـ ١٩ م	الثانية ١٣ هـ ١٩ م	الثانية ١٣ هـ ١٩ م	الثالثة ١٣ هـ ١٩ م	الثالثة ١٣ هـ ١٩ م
العناية بالمظهر الخارجي	١ - مهتم جداً أو غالباً بجسمه وملبسه ويظهر بمظهر حسن في جميع الأوقات أو معظمها ٢ - عادي لا يبدي اهتماما شديداً بمظهره وإن كان لا يبدو الا نظيفاً ٣ - يهمل مظهره - غير نظيف وغير معتن بملابسه						
المبادأة ، الابتكار	١ - أفكاره وآراؤه متجددة باستمرار وتظهر دون أن يدعوه أحد إلى ذلك ٢ - احيانا ما يعرض أفكاراً جديدة ٣ - قلما تكون لديه أفكار جديدة وينتظر دائماً اقتراحات الاخرين او يكتفي بتقليدهم						
التركيز	١- يعمل دون أن يوجه الانظار اليه ومستمر في العمل حتى يفرغ منه لينجز أعماله في الوقت المناسب ٢ - عادي يحتاج الى مساعدة ومتابعة حتى يستمر في أداء العمل الموكول إليه . ٣ - لا يستطيع أن يركز - غالباً ما ينظر الى ما يعمله الآخرون - يضطرب بسهولة .						
المثابرة	١ - نادراً ما يثبط همته شيء - دائماً وغالباً ما يقوم بمحاولات جديدة لتحقيق أهدافه . ٢ - يقف عن متابعة أهدافه عندما تقابله صعوبات كبيرة. ٣ - يستسلم عادة أو دائماً إذا لم يصادف نجاحاً سريعا حتى إذا كان العمل من اختياره .						

السنة الدراسية والفرقة / الصفة	تحديد درجات الصفة	الأولى ١٣ هـ ١٩ م	الأولى ١٣ هـ ١٩ م	الثانية ١٣ هـ ١٩ م	الثانية ١٣ هـ ١٩ م	الثالثة ١٣ هـ ١٩ م	الثالثة ١٣هـ ١٩ م
الثبات الانفعالي	١ ـ لا ينزعج بسهولة ولا يفرح أو تتغير أطواره الانفعالية بسرعة أو بشدة ٢ ـ متزن عادي ٣ ـ كثير التغير والانفعال ـ تظهر انفعالاته بشدة ووضوح ـ ينتقل من حالة إلى نقيضها ـ سهل الاستثارة.						
القدرة على تكوين علاقة بالآخرين	١ ـ دائماً أو غالباً ما يلعب أو ينسجم مع الآخرين بصرف النظر عن قرابتهم بالنسبة له ٢ ـ لا يلعب أو ينسجم إلا مع الذين يعرفهم . ٣ ـ لا يستطيع ان ينسجم مع الآخرين إلا إذا سوعد على ذلك وقد لا يستمر في ذلك طويلا .						
التعاون	١ ـ يميل دائماً إلى العمل في سبيل إنجاز مشروع مشترك ويتحمس كثيراً للعمل في فريق . ٢ ـ أحياناً يتحمس للعمل الجماعي واحيانا لا يبدي حماسة لذلك ٣ ـ يميل دائماً إلى العمل منفرداً حتى ولو اضطر للعمل مع آخرين .						
الضبط وتحمل المسؤولية	١ ـ يقف موقفا جديا من العمل يؤدي واجباته في اوقاتها باستمرار . ٢ ـ يحتاج إلى توجيه ومتابعة في سبيل أداء الواجب وضبط النفس ٣ ـ ليس لديه اي استعداد للتنازل عما يستمتع به حاليا في سبيل الواجب ـ أقرب إلى الاسترخاء التام .						

السنة الدراسية والفرقة / الصفة	تحديد درجات الصفة	الأولى ١٣ هـ ١٩ م	الأولى ١٣ هـ ١٩ م	الثانية ١٣ هـ ١٩ م	الثانية ١٣ هـ ١٩ م	الثالثة ١٣ هـ ١٩ م	الثالثة ١٣ هـ ١٩ م
القيادة	١ ـ محبوب من عدد كبير من الآخرين يسعى اليه الغير لمصاحبته أو اللعب معه أو استشارته . ٢ ـ يقود الآخرين أحياناً إذا لم يوجد من هو أقدر منه . ٣ ـ دائما أو عادة يتبع المجموعة منقاد أولا رأى له متردد إذا ما طلب منه الرأي .						
الاحساس بالنقد	١ ـ تبدو عليه امارات الألم أو الضيق أو التبرم إذا وجه إليه أقل لوم أو انتقاد . ٢ ـ يتأثر للانتقاد بشكل مقبول ٣ ـ لا يعبأ بالانتقاد ولا ينزعج لسخرية غيره .						

رابعاً : المواظبة

البيانات / السنة الدراسية والفرقة	مواظب دائما قليل الغياب كثير الغياب	يغيب بعذر يغيب بدون عذر	الاسباب العامة للغياب إن وجدت	توصيات رائد الفصل
الفزقة ______ هـ ______ م ______				
الفرقة ______ هـ ______ م ______				
الفرقة ______ هـ ______ م ______				
الفرقة ______ هـ ______ م ______				
الفرقة ______ هـ ______ م ______				
الفرقة ______ هـ ______ م ______				

خامساً ـ نواحي النشاط الخاصة. بالطالب

البيانات / السنة الدراسية والفرقة	هل يمارس الطالب نشاطا معيناً		نوع النشاط الذي يمارسه	الهوايات البارزة للطالب	مجالات النشاط التي حقق فيها تفوقاً واضحاً
الفرقة ______ هـ ___ م ___					
الفرقة ______ هـ ___ م ___					
الفرقة ______ هـ ___ م ___					
الفرقة ______ هـ ___ م ___					
الفرقة ______ هـ ___ م ___					
الفرقة ______ هـ ___ م ___					

سادساً : الناحية الصحية

البيانات / السنة الدراسية والفرقة	قوة النظر			قوة السمع			الحالة الصحية العامة			الامراض التي سبق الإصابة بها (إن وجدت)	نوع العاهة الجسمية (إن وجدت)
	جيدة	عادية	ضعيفة	جيدة	عادية	ضعيفة	جيدة	عادية	ضعيفة		
الفرقة ـــــ هـ ـــــ ـــــ م											
الفرقة ـــــ هـ ـــــ ـــــ م											
الفرقة ـــــ هـ ـــــ ـــــ م											
الفرقة ـــــ هـ ـــــ ـــــ م											
الفرقة ـــــ هـ ـــــ ـــــ م											
الفرقة ـــــ هـ ـــــ ـــــ م											

المشكلات التي واجهت التلميذ أو تواجهه حالياً

(يكتب في هذه الصفحة ملخصاً لكل مشكلة والتاريخ
الذي بدأت فيه وما اتخذ بشأنها وذلك في كل حالة على حدة)

نتائج الاختبارات الموضوعية (إن وجدت)

اسم الاختبار	نوعه	التاريخ	النتائج	ملاحظات

تقرير عام عن الطالب

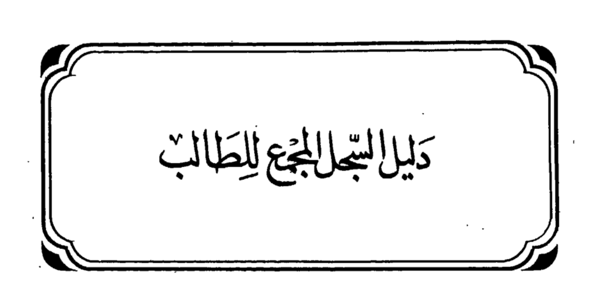
(يكتب في نهاية المرحلة)

توقيع المختص بالبطاقة

رقم	الاسم	التوقيع	رقم	الاسم	التوقيع
١			٢		
٣			٤		
٥			٦		
٧			٨		

توقيع مدير المدرسة

رقم	الاسم	التوقيع	رقم	الاسم	التوقيع
١			٢		
٣			٤		
٥			٦		
٧			٨		



دليل السجل المجمع للطالب

يمكن القول « بأن السجل المجمع » هو السجل الذى يجمع معلومات وبيانات لها دلالتها عن التلميذ فى مرحلة زمنية تغطى حياته الدراسية كلها منذ بدايتها حتى نهايتها . فهو إذ يبدأ مع التلميذ منذ دخوله إلى المدرسة الابتدائية فإنه يستمر أيضًا خلال جميع المراحل التعليمية حتى نهايتها .

والأساس الذى يقوم عليه السجل هو اعتبار التلميذ كائنا حيًا ينمو ويتطور وأن عملية التربية عملية مستمرة تمتد من قبل مرحلة الدراسة إلى ما بعدها . وفى ضوء ذلك كان من الطبيعى أن يعتبر هذا السجل بمثابة شريط العرض الذى يصور حياة التلميذ خلال مراحل دراسته بحيث يعطى صورة كاملة عنه فى أى وقت من الأوقات .

وفى هذا الإطار يمكن النظر إلى هذا السجل على أنه المنبع الرئيسى الذى يشتق منه التوجيه التربوى للطلاب مقوماته الرئيسية . فهو إذن يقدم للمدرسة والمشرفين عليها دلالات ذات أهمية خاصة فى فهم شخصية التلميذ بجوانبها المختلفة بحيث يمكن توجيهه إلى الدراسة التى تناسبه ونوع العمل أو النشاط الذى يتفق مع ميوله واستعداداته .. وهو يساعد المدرسة على فهم مشكلات التلميذ التى يتعرض لها فى محيطه الاجتماعى ، وبالتالى يمكن مساعدته على فهم هذه المشكلات بحيث يمكنه استغلال قدراته واستعداداته الشخصية وإمكانيات بيئته إلى أقصى حد تؤهله له هذه الإمكانيات ، فيتمكن بذلك من التكيف مع نفسه ومع مجتمعه تكيفًا سليمًا .

ومن ناحية أخرى فإن « السجل المجمع » يعتبر من أهم الوسائل التى تستخدم فى تقويم التلميذ . بل أصبح ضرورة من ضرورات العملية التربوية بعد أن أصبح النمو الشامل هو هدف التربية ، الحديثة خاصة وأن تحقيق هذا الهدف يستلزم من المعلم إلمامًا كافيًا بكل نواحى نمو التلميذ وما يؤثر فى هذا النمو من عوامل مختلفة .

مواصفات السجل المجمع والبيانات التى يشتمل عليها :

السجل المجمع هو عبارة عن كتيب صغير ينتقل مع التلميذ من مرحلة دراسية إلى أخرى ويشتمل على ثلاثة أقسام يخصص كل قسم منها لمرحلة واحدة من المراحل التعليمية الثلاث (الإبتدائية – الإعدادية – الثانوية) ويتضمن السجل فى كل قسم من أقسامه بيانات مختلفة روعى فى إعدادها أن تكون شاملة بقدر الإمكان لجميع مكونات شخصية التلميذ ، وبحيث تكون متمشية مع خصائص كل مرحلة من مراحل نموه فى إطار المرحلة التعليمية التى ينتمى إليها وقت استخدام السجل .

وفيما يلى أهم البيانات التى يتضمنها السجل بصفة عامة :

١ - **البيانات الأولية** : وتشمل اسم التلميذ ومحل وتاريخ ميلاده وجنسيته واسم الوالد أو ولى الأمر ووظيفته وعنوانه بالإضافة إلى جدول يدون فيه المدارس التى يلتحق بها الطالب خلال فترة تسجيل البطاقة .

٢ - **الناحية الاجتماعية** : وتشمل أفراد الاسرة التى يعيش معها التلميذ وعددهم وترتيب التلميذ بين إخوته ومستوى تعليم الأب والأم ...

٣ - **التحصيل المدرسي** : وتشتمل على المستوى التحصيلى للطالب فى المواد المختلفة خلال سنوات الدراسة وتقديره فى كل منها وتوصيات المدرسة بخصوص التلميذ فى نهاية المرحلة .

٤ - **الصفات الشخصية** : وهى كثيرة ومتعددة مثل الاهتمام بالمظهر الخارجى - التعاون فى إنجاز الأعمال الجماعية - الاعتماد على النفس - تحمل المسؤولية ... إلى أخره .

٥ - **المواظبة** : وتتضمن حالة مواظبة الطالب وعدد أيام غيابه بعذر وبدون عذر والأسباب العامة للغياب وتوصيات رائد الفصل والمدرسة بخصوص الطالب .

٦ - **نواحي النشاط الخاصة بالتلميذ** : وهل يمارس نشاطًا معينًا أم لا ؟ ونوع النشاط الذى يمارسه بالمدرسة ومجالات النشاط المدرسى التى يحقق فيها تفوقًا واضحًا وكذلك توصيات المدرسة بخصوص التلميذ فى هذا المجال .

٧ - **الناحية الصحية** : وتتضمن قوة النظر وقوة السمع والحالة الصحية العامة ونوع العاهة الصحية إن وجدت .

٨ - **المشكلات الخاصة بالتلميذ** : وتتضمن أنواع المشكلات الخاصة بالتلميذ والتوجيهات التى تمت بشأنها والنتائج الخاصة بها وتوصيات المدرسة بشأن التلميذ فى هذا المجال .

٩ - **توقيعات المختص بالبطاقة ومدير المدرسة . .**

الأسس العامة التى روعيت فى إعداد السجل المجمع :

فى ضوء المبادىء التربوية المتعلقة بتنمية شخصية التلميذ وتوجيهه فى كل مرحلة تعليمية وفى إطار البيئة التى يعيش فيها والمجتمع المحيط به كان من الضرورى أن يراعى فى إعداد هذا السجل عدة أسس يمكن تلخيص أهمها فى مايلى :

١ – أن يكون السجل شاملاً جامعًا لكل ما يمكن أن يعرف عن التلميذ فى إطار الإمكانيات المتاحة بحيث يتضمن المعلومات موضوعية وسليمة بقدر الإمكان وخالية من التكرار والتداخل .

٢ – أن يستمر السجل مع التلميذ خلال تاريخ حياته المدرسية من بداية المرحلة الإبتدائية حتى نهاية المرحلة الثانوية .

٣ – كما لوحظ أن تكون بياناته مبسطة وواضحة ومتمشية مع صفات وخصائص كل مرحلة على حدة .

٤ – أن يكون من السهل استخدامه والاستفادة منه عن طريق رائد الفصل والاخصائى الاجتماعى .

وقد استلزم إعداد السجل فى صورته الحالية تجريب بعض النماذج بصورة مبدئية فى بيئات مختلفة للتأكد من مدى صلاحية استخدامه فيما بعد بطريقة تتمشى مع امكانيات المدرسة والبيئة المحيطة بها .

كما لوحظ أثناء التجريب التعرف على آراء المدرسين والمدرسات فى أماكن التجريب بخصوص البيانات الواردة فيه وأفضل الأساليب لاستخدامه والصعوبات التى قد تواجه التطبيق بالإضافة إلى الاستفادة من مقترحاتهم وتوصياتهم بخصوص إعداده .

من الذى يقوم بملء واستخدام السجل المجمع للتلميذ :

(أ) فى المدرسة الإبتدائية :

مدرس الفصل فى الصفوف الأولى أو رائد الفصل فى الصفين الأخيرين مع الاستعانة بالاخصائى الاجتماعى (إن وجد) ومدرس الفصل فى المواد الدراسية المختلفة للحصول على البيانات المختلفة الخاصة بالتلميذ .

(ب) فى المدرستين الإعدادية والثانوية :

رائد الفصل مع الاستعانة بالاخصائى الاجتماعى (إن وجد) ومدرس الفصل فى المواد الدراسية المختلفية للحصول على البيانات الخاصة بالتلميذ على أن يقوم بملء البطاقة فى نهاية كل مرحلة دراسية لجنة من الطبيب والاخصائى الاجتماعى ورائد الفصل كلما تيسر ذلك .

أهم ما ينبغى مراعاته فى ملء واستخدام السجل المجمع :

١ - أن يستخلص رائد الفصل (أو مدرس الفصل) المختص بالسجل المعلومات والبيانات من جميع المدرسين المشتركين فى تعليم التلميذ والاخصائى الاجتماعى والمشرفين عليه ومن المستحسن تجميع هذه الملاحظات فى كراسة خاصة تحفظ لدى الرائد وتكون مصدرًا للمعلومات المطلوبة .

٢ - الرجوع إلى ملف التلميذ للحصول على المعلومات التى لا يمكن الحصول عليها من أى مصدر آخر .

٣ - بالنسبة للقسم الخاص بالتحصيل الدراسى يراعى ما يلى :

ممتاز	٩٠٪ فما فوق
جيد جدًا	من ٧٥٪ إلى ٨٩٪
جيد	من ٦٥٪ إلى ٧٤٪
مقبول	من ٥٠٪ إلى ٦٤٪
ضعيف أقل	من ٥٠٪

٤ - فى جدول الصفات الشخصية ينبغى مراعاة الدقة التامة فى الحكم على كل صفة من الصفات الموجودة بالجدول ويدّون رأى المدرس النهائى أو رائد الفصل بوضع علامة ( ) فى الخانة المناسبة .

٥ - بالنسبة لنواحى النشاط : المقصود هو التعرف على نوع النشاط الذى يمارسه التلميذ فعلاً (مثل ألعاب الكرة بأنواعها - نشاط صحفى أو إذاعى مدرسى - السباحة - الموسيقى - العاب التسلية - الرحلات ... إلى أخره) سواء أكان النشاط داخل المدرسة أم خارجها .

٦ - الهوايات البارزة مثل (الرسم - النحت - التصوير - الموسيقى - إجراء التجارب الاطلاع - جمع الطوابع - تربية الطيور والحيوانات ... إلى أخره) .

٧ - المقصود بالنشاط الذى أبدى فيه الطالب تفوقًا هو النشاط الذى حصل فيه على جوائز أو شهادات تقديريه أو طبقًا لأراء مدرس الطالب .

٨ - فى الجانب الخاص بالمواظبة يلاحظ مايلى :

إن « مواظب دائما » تعنى نسبة حضور ٩٥٪ فأكثر
إن « قليل الغياب » تعنى نسبة حضور من ٧٥٪ إلى ٩٤٪ .
إن « كثير الغياب » تعنى نسبة حضور أقل من ٧٥٪ .

٩ – فى حالة الغياب بعذر يذكر نوع العذر (مرضى – عائلى – شخصى) مع التأكد من تقديم ما يثبت ذلك لإدارة المدرسة .

١٠ – فى الجانب المخصص للمشكلات يراعى تسجيل المشكلات البارزة من بين المشكلات الواردة فيما يلى أو أية مشكلة أخرى مشابهة :

« التمرد – الهروب من المدرسة أو المنزل – الكذب – القسوة – السرقة – الكسل المتناهى – النوبات الهستيرية – تقلصات الوجه العصبية – القذارة – الاعتداء على الآخرين – صعوبات النطق والكلام – التأخر الدراسى – كثرة الغياب .... إلى أخره) .

١١ – البيانات الصحية تشتق من البطاقة الصحية وملاحظات الرائد وهيئة تدريس الفصل مع ملاحظة وضع علامة ( ) فى الخانة المناسبة (جيد – عادية – ضعيفة) .

١٢ – يوجد فى نهاية البطاقة صفحة لكتابة التقرير النهائى عن الطالب فى نهاية المرحلة والتوصيات العامة التى ترى المدرسة كتابتها بخصوصه وتقوم بكتابة هذا التقرير لجنة تشكل من مدير المدرسة ومدرس الفصل فى المرحلة الابتدائية أو رائد الفصل فى المرحلتين الإعدادية والثانوية مع الأخصائى الاجتماعى (إن وجد) وطبيب الصحة المدرسية .

فوائد السجل المجمع :

١ – جمع أكبر قدر من المعلومات عن التلميذ بطريقة منظمة وتلخيص هذه المعلومات وتصنيفها فى الجداول التى يتضمنها السجل للرجوع إليها عند الحاجة .

٢ – يعتبر وسيلة هامة يستفاد منها فى التعرف على شخصيات التلاميذ فى جميع النواحى مما يعتبر أساسًا هامًا فى توجيهم على المستوى الفردى أو المستوى الجمعى .

٣ – الكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ وتوجيههم تربويًا ومهنيًا خصوصًا التلاميذ الموهوبين والمعوقين والمتأخرين دراسيًا .

٤ – كما يعتبر من أهم الوسائل التى تستخدم فى مجال التقويم الشامل لنمو التلاميذ .

٥ – أن انتقال السجل مع الطالب فى جميع المراحل التعليمية يساعد على متابعته وبيان تطوره خلال مراحل عمره المختلفة .

توجيهات خاصة بالمسؤول عن السجل المجمع بالمدرسة :

١ – مراعاة الدقة والاهتمام والسرعة فى ملء البيانات الواردة بالسجل .

٢ – المحافظة على السجلات المجمعة من الضياع أو التلف .

٣ – حفظ السجلات المجمعة لكل فصل فى مكان خاص يسهل الرجوع إليها عند الحاجة .

٤ – أن يتأكد المختص بملء السجل والمختص باعتماده من كافة البيانات الواردة فيه والمتعلقة بالتلميذ .

٥ – يتم نقل السجل المجمع للطالب فى نهاية المرحلة إلى المرحلة التالية بالطريقة التى تضمن سريته ويفضل إرساله بالبريد المسجل .

٦ – عند تخرج الطلاب من المرحلة الثانوية تحفظ بطاقاتهم بالمدرسة لمدة لا تقل عن أربعة سنوات ثم تتخذ الإجراءات بشأنها طبقًا لما هو متبع بالنسبة لأوراق الامتحانات .

٧ – ينبغى أن تراعى السرية الكاملة فى كل ما يتصل ببيانات السجل المجمع للطالب .

مَراجِع الباب السـادس

أ - العَربيّة :

أبو زيد ، (أحمد) : دراسات انتروبولوجية فى المجتمع الليبى – دار نشر الثقافة . الاسكندرية ١٩٦٢ .

إسماعيل (محمد الدين) واسكندر (نجيب) وفام (رشدى) ، كيف نربى أطفالنا (الطبعة الثالثة) ، دار النهضة العربية ، القاهرة ١٩٧٩ .

إسماعيل (محمد عماد الدين) : تغير اتجاهات الوالدين نحو مستقبل ابنائهم كمقياس للتغير الاجتماعى . المجلة الاجتماعية القومية – المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية . القاهرة ١٩٦٢ .

إسماعيل (محمد عماد الدين) : اختبار مفهوم الذات . مكتبة النهضة المصرية – القاهرة ١٩٦٠ .

إسماعيل (محمد عماد الدين) : الشخصية والعلاج النفسى . مكتب النهضة المصرية ١٩٦٠ القاهرة .

إسماعيل (محمد عماد الدين) وغالى (محمد أحمد) : الاطار النظرى لدراسة النمو . دار القلم الكويت ١٩٨١

الفقى (حامد) : دراسات فى سيكولوجية النمو . الكويت ١٩٧٦ ..

بركات (محمد خليفة) ترجمة : قدراتك العقلية مؤسسة فرانكلين – القاهرة ١٩٥٨ .

تركى (مصطفى) : الفرق بين الذكور والاناث فى بعض سمات الشخصية . مجلة كلية الآداب والتربية . جامعة الكويت . العدد العاشر . ديسمبر ١٩٧٦ .

حلمى (منيرة) : مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الارشادية . دار النهضة العربية القاهرة ١٩٦٥ .

حجازى (عزت) : الشباب العربى والمشكلات التى يواجهها . سلسلة عالم المعرفة . المجلس الوطنى للثقافة والفنون الآداب الكويت – ١٩٧٨ .

رجب (محمود) : الاغتراب . منشأة المعارف . الاسكندرية ١٩٧٨ .

زكى نجيب محمود : « وكذلك أخلاق المدينة » ، الاهرام القاهرية ١٩٧٦/٢/٢٩ .

غالى (محمد أحمد) : دراسة مقارنة للجانحين والعصابيين ، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه ، القاهرة ، جامعة عين شمس ١٩٦٤ .

كاظم (امينة) : اتجاهات المراهقين نحو عمل الأم . المجلة القومية للبحوث الاجتماعية العدد ١٥ ، ١٩٧٨ . المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية . القاهرة .

مغاريوس (صمويل) : اضواء على المراهق المصرى . مكتبة الأنجلو المصرية . القاهرة ١٩٥٧ .

هنا (عطية محمود) : التوجيه التربوى والمهنى . مكتبة النهضة المصرية القاهرة ١٩٦٠ .

ب - الأجنبية :

Amsterdam, B. Mirror Self-image reaction before age two. Developmental Psychology, 1972, /, 297-305.

Bandura, A. The Stormy Decade: Fact or Fiction? Psychology in the schools, 1964, /, 16-23.

Bandura, A. The influence of rewarding and punishing consequences to the model, on acquisition of performance of imitative responses. (In Greta Fein. Child Development. Printice Hall, New Jersey 1978).

Bixensteine, V. E., De corte, M. S, and Bixensteine B. A. Conformity to peer sponsored misconduct. Developmental Psychology, 1976, 12, 226-236.

Braungart, R. C. The Sociology of Generations and stuednt politics. Journal of Social Issues. 1979, 30(2), 31-54.

Bronfenbrenner, U. Two Worlds of Childhood: U.S.A. and U.S.S.R. New york: Basic Books. 1970.

Coleman, J.S. Th Adolescent Society, New York: Free Press, 1961.

Condry, J. and Siman, M.L. Characteristics of peer- and-adult-oriented children. of marriage and the Family, 1974, 36, 543-554.

Douvan E. and Adleson J. (eds). The Adolescent Experience. New York, Wiley 1966.

Curtis, R. L. Jr. Adolescent orientation Toward parents and peers. Adolescence, 1975, 10, 483-494.

Davis, K. The Sociology of Parent-Youth Conflict. American Sociological Reviw, 1940, 5, 531-553.

Donavan, B.J. & Vander Werff ten Bosh, J. J. Physiology Puberty London. Edward Arnold. 1965..

Eissler, K. R. Notes on problems of techniques in the psychoanalytic Treatment of adolescents. Psychoanalytic study of the child. 1985/13/223-254.

Elder, G.H. Parental Power Legitimation and its effect on the adolescent. Sociometry, 1936 (26), 50-65.

Elder, G.H. Jr. Adolescent Socialization and personality Development-Chicago, Rand Mc Nally, 1968.

Epperson, D. C. A Reassesment of Indices of parental Indluence in the Adolescent Society-Americal Sociological Reviw, 1964, 29, 93-96.

Erickson, E.H. Childhood and Society. New York: Norton, 1950.

Erickson, E.H. Identity and the life cycle. paychologiacl Issus 1959, 1, New York: International Unvierstites press, Inc.

Erickson, E.H. Identity: Youth and Cricis. New York: Norton 1968.

Erickson, E.H. Dimensions of a new identity. New York : norton 1947.

Faust, M. S., Developmnt Maturiy as a determinant in Prestige of adolesecent girls-Child Development 1960. 31, 173-184.

Faust, M.S. somatic development in adolescent girls, Monographs of the society for research in child development, 1977, 142 (1, serial No.169).

Fein, G. Child Development. Printice Hall, New Jersy 1978.

Freidenberg, E.Z. The vanishing adolescent Boston Press, 1959.

Friedman, C.J., Mann, F., and Friedman, A. S. A profile of Jouvanile street kank members. Adolescence, 1975, 10, 563-607.

Gold, M. & Douvan E. (eds.), Adolescent Development: Readings in research and theory. Boston. Allen & Bacon 1969.

Hafez, E.S.E. Reproductive life cicle In E.S.E. Hafez & T.N. Evans (eds.) Human Reproduction: conception & Contraconception. New York. Harper and Row., 1937.

Hall, G.S. Adolescence, its psychology and its relations to physiology ... etc. (1904) New York, Appleton, 1916.

Hathaway, S.R. & Monachesie, E.D. Adolescent personality and Behavior. Minneapolis, University of Minnesota Press 1963.

Heilbrun, A.B., Fromme, D.C. Parental identification of late adolescents and level of adjustment. Journal of Genetic Psychology, 1965, 107,.49-59.

Ito, P.K. Comparative biometrical study of physique of Japanese women born and reared under different environments. Human biology, 1942 14, 279.

Kandel, D. and lesser, G.S. Youth in two worlds: Untied States and Denmark. San Francisco. Jossy-Bass 1972.

Kandel, P. Inter and intragenerational influence on adolescent marijuana use. Journal of social Issues, 1974, 30 (2), 107-135.

Keniston, K. Alienation in American Youth. In K. Keniston, Young redicals. New York, Harcour, Brance and World, 1968.

Komarovsky, M. Cultural Contradictions and sex roles: The masculine case. American Journal of Sociology 1972, 68, 863-884.

Lsasseigne, M. W. A study of peers and adults influence on moral beliefs of adolescents. Adolescence 1975, 10, 227-230.

Matteson, D.R. Changes in attitudes toward authority Figures with the move to college. Developmental psychology, 1974, 10, 340-347.

'ead, M. Coming of age in Samoa. New York, Morrow, 1928.

Mussen, P.H., and Jones, M.C., Self-conception and interpersonal attitudes of late and early maturing boys. Child Development, 1957, 28, 243-356.

Mussen, P.H. and Jones, M.C., The behavior indered motivation of late and early maturig boys. Child Development, 1985, 29, 61-67.

Medinnus, G.R. Adolescent self-acceptance and perceptions of their parents, Journal of Consulting Psychology, 1956, 29, 150-154.

Monte Mayer, R. & Eisen, M. The development of self conceptions from childhood to adolescence. developmental paychology, 1977, 13, 314-319.

Neimark, E.U. Intellectual Deveolpment during adolescence. In F.D. Horrowitz (ed). Review of Child Development Research (vol. 4) Chicago University of Chicago Press. 1975.

Newcomb, T. Personality and Social change. New York: Halt, Reinhart & Winston, 1944 (p. 9).

Newman, B.M. & Newman, P.R. Development through lofe. The Dorsey Press Ill. U.S.A. 1979.

Nesselroade, J.R., and Bates, P.B. Adolescent Personality Development and Historical Change. 1970-1972. Monographs of the Society for research in child development, 1974, 39 (1, serial No. 154).

Offer, D. The Psychological World of the teen-ager. A study of normal adolescent boys. New York. Basic Books, 1969.

Offer, D. and Offer, J. Normal adolescent males: Journal of the American College health Association, 1974, 22, 209-215.

Papousek, H. & Papousek. M. Mirror image and self recognition in young human infants. Developmental paychology. 1974, 7, 149 157.

Press, A. N., Scarlett, H.H. and Crochett W.H. Children's descriptions of peers. Child Development, 1971, 42, 439-453.

Scarpetti, F.R. Delinquent and non delinquent perception of self, values and opportunity. Mental Hygiene, 1965, 49, 399-414.

Siman, M.L. Application of a new model of peer group influence to naturally existing adolescent friendship groups. Child Development, 1977, 48, 270-274.

Tanner, J.M., Whitehouse, R.H., & Takaishi, M. Standards from birth to maturity for height velocity and weight velocity. British children 1965. Archives of Disease in Childhood 1966. 41, 454-471- 613-633.

Tanner, J.M. Puberty. In A. Mc Claren (ed.), Advances in reproductive physiology (Vol. 2) London, Logos, 1967.

Thompson, O.E. Student values in transision. California journal of Educational Research, 1968, 19, 17-86.

Torky, Mostafa Validation of the MMPI MF Scale. Psychological Reports. Kuwait, 1980, 47, 1152-1154.

Waber, D.P., Sex differences in congnition. Science. May 7, 1976. pp. 572-574.

Zacharias, L. and Wurtman, R.T. Age at menarche: Genetic and environ-mental influences. New England. Journal of Medicine, 1969, 280, 868-875.





دار القلم للنشر والتوزيع

شارع السور - عمارة السور - الطابق الأول

هاتف: ٢٤٥٧٤٠٧ - ٢٤٥٨٤٧٨ - برقيا توزيعكو

ص.ب ٢٠١٤٦ الصفاة 13062 الكويت